



**MARTA CRISTINA
LOPES ABELHA**

**Trabalho colaborativo docente na gestão do
currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas**



**MARTA CRISTINA
LOPES ABELHA**

**Trabalho colaborativo docente na gestão do
currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Nilza Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Coordenadora com Agregação, Aposentada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Apoio financeiro do POCTI no âmbito
do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no
âmbito do III Quadro Comunitário de
Apoio.

Dedico este trabalho ao meu núcleo duro ...

Os meus Pais Isabel e Licínio, pelo seu amor incondicional e paciente e por, tantas vezes, serem o meu porto de abrigo;

O meu irmão André pelo seu companheirismo e amizade profunda;

O meu marido Zé Carlos pela forma cúmplice como aceitou que, muitas vezes, eu não estivesse;

O meu filhote Rodrigo que com o seu olhar ternurento e o seu sorriso traquina me ajudou a relativizar os momentos difíceis.

Obrigada por fazerem parte da minha Vida!

o júri

presidente

Doutor Manuel João Senos Matias

Professor Catedrático do Departamento de Geociências da Universidade de Aveiro

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa

Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Maria do Céu Neves Roldão

Professora Coordenadora com Agregação, Aposentada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Co-orientadora)

Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis

Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Preciosa Teixeira Fernandes

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutor António Augusto Neto Mendes

Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço a todos os que, directa ou indirectamente, me apoiaram e acompanharam ao longo deste percurso, nem sempre fácil, mas sem dúvida enriquecedor não só a nível académico, como também pessoal.

Desta forma, expressos os meus sinceros agradecimentos:

- Às minhas orientadoras, Doutoras Maria do Céu Roldão e Nilza Costa, pela orientação científica, pelos comentários sempre oportunos e valiosos que possibilitaram dessa forma a realização desta Tese;
- À Idalina Martins, que carinhosamente chamo Idal, pelos momentos de partilha, discussão e reflexão conjuntas, que sem dúvida tornaram este percurso investigativo mais rico, mais alegre e menos solitário;
- À Lúcia Pombo pela forma alegre e contagiante com que me recebeu e acompanhou desde a minha chegada ao LAQE;
- À Luciana Mesquita pela ajuda na formatação da tese e pelas palavras de incentivo e apoio;
- Às laqueanas, “passadas e presentes”, que tornaram esta minha caminhada pelo mundo da investigação mais rica e divertida.

Não quero, ainda, deixar de destacar nestes meus agradecimentos:

- A minha mãe Isabel e a minha sogra Margarida que, tantas vezes, me apoiaram tornando os meus momentos de dedicação à elaboração da tese mais serenos e produtivos.

A todos muito obrigada!

palavras-chave

Currículo, Gestão curricular, Cultura Docente, Colaboração Docente e Educação Básica.

resumo

A diversidade, complexidade e imprevisibilidade que caracterizam a sociedade actual exigem da Escola uma articulação eficaz entre as aprendizagens e a realidade sociocultural dos alunos, de modo a promover a formação de cidadãos instruídos, competentes, críticos e aptos para aprender a aprender ao longo da vida. Neste sentido, é crucial contextualizar e gerir o currículo, adequando-o à multiplicidade e idiossincrasias dos alunos e seus contextos, assegurando-lhes aprendizagens funcionais e de qualidade.

A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consubstanciado através da promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ambiciona(va) melhorar a eficácia de resposta da escola ao seu mandato social, atribuindo a esta a centralidade na reconceptualização do currículo nacional em função dos contextos com que trabalha. Para tal, a auto-implicação, a negociação e a colaboração são pressupostos indispensáveis a um processo de gestão curricular centrado na escola e operacionalizado no contexto das suas diferentes estruturas.

Nesta perspectiva, estruturas de gestão curricular intermédia como o conselho de turma e o departamento curricular, assumem particular ênfase na promoção e desenvolvimento de práticas de colaboração docente fulcrais a processos de gestão curricular. Assim, analisar e aprofundar conhecimento sobre condições facilitadoras, bem como factores de dificuldade, do desenvolvimento de práticas de colaboração docente no contexto das referidas estruturas, identificadas na sequência da implementação da orientação de política curricular traduzida no referido decreto-lei constituiu o principal objectivo subjacente a este estudo. Procurou-se relacionar esta análise com dimensões de cultura profissional e organizacional, que a literatura e a investigação revistas documentam como factores relevantes na transformação de práticas curriculares.

O presente estudo decorreu em dois momentos: o primeiro, no ano lectivo de 2006/2007, assumiu uma natureza predominantemente quantitativa, privilegiando-se como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário aplicado 2718 professores que se encontravam a leccionar Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas na rede de escolas públicas com 2º e 3º Ciclos da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do Centro de Área Educativa (CAE) de Aveiro, o qual foi complementado com a realização de uma entrevista semi-estruturada a seis professores de Ciências Físicas e Naturais; o segundo momento, realizado no ano lectivo de 2007/2008, adoptou uma metodologia de investigação, essencialmente, qualitativa – *estudo de caso* – desenvolvido numa escola básica com 2º e 3º ciclos com doze professores pertencentes a um conselho de turma e com oito professores de Ciências Físicas e Naturais afectos ao departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais. Este momento caracterizou-se pela: i) realização de dois percursos formativos, um

resumo (cont.)

com professores do conselho de turma e outro com os professores de Ciências Físicas e Naturais; ii) observação de reuniões de trabalho em contexto das estruturas supramencionadas; iii) planificação, implementação e avaliação de uma aula em regime de co-docência, abordando uma temática na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade e iv) realização de entrevistas a todos os professores participantes, aos Presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico e à Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

O sistema de análise de dados utilizado visou a compreensão das dinâmicas de trabalho docente desenvolvidas no processo de gestão curricular no contexto das estruturas de gestão intermédia em análise. Neste sentido, privilegiaram-se a análise estatística e de conteúdo como técnicas de tratamento dos dados.

Os resultados deste estudo apontam para a prevalência de uma cultura docente fortemente individualizada, balcanizada e burocratizada, facto que restringe o desenvolvimento de práticas de gestão curricular e de dinâmicas de trabalho docente sustentadas e adequadas ao contexto e necessidades específicas dos alunos. Sugerem, igualmente, que o desenvolvimento de práticas de colaboração docente não é consequência directa da decisão espontânea e voluntarismo dos professores ou de uma imposição externa não assumida pelos mesmos, mas sim de uma convergência de factores de responsabilização, reconhecimento da utilidade e eficácia da colaboração, e incentivo organizacional que se revelaram pouco significativos no estudo em causa. Por outro lado, indiciam que uma efectiva colaboração docente implica transformações no plano das culturas, que não decorrem dos normativos, e é potenciada por processos de negociação, onde os diferentes actores educativos partilham responsabilidades e uma autonomia cimentada numa visão colectiva e integradora do projecto educativo e curricular da escola.

No sentido de contribuir para a consolidação do conhecimento no domínio em estudo, consideramos necessária a realização de outras investigações centradas no mesmo objecto de estudo, mas desenvolvidas em outros contextos escolares.

keywords

Curriculum, Curriculum Management, Teachers' Culture, Teachers' collaborative work and Basic Education

abstract

The diversity, complexity and unpredictability that characterize present societies require, from the schools, an effective link between learning and the socio-cultural reality of the pupils, in order to promote the development of educated, competent and critical citizens able for lifelong learning. In this sense, it is crucial to contextualize and manage the curriculum, to adapt it to the multiplicity and idiosyncrasies of the pupils and their contexts, assuring the quality and usefulness of what they learn.

The implementation of the Curricular Reorganization of Basic Education in Portugal, established by the Law No. 6 / 2001, 18th of January, aimed at improving the effectiveness of the schools' responses to their social mandate, giving them and the teachers a greater role, than before in the reconceptualization of the national curriculum according to the contexts in which each school works. For this purpose the self-involvement, the negotiation and the cooperation among teachers are indispensable requirements for a curricular management process focused on the school and worked out within the context of its different management structures. From this perspective, intermediate curriculum management structures, such as the "class council" and the "curricular department", are expected to assume particular influence and offer evidences on the promotion and development of collaborative practices in teaching that are critical to the curriculum management processes. Thus, the main goal of this research was to study and to deepen knowledge about facilitating conditions and constraints concerning the development of collaborative teaching practices in the context of those intermediate structures, following the implementation of the curricular policy's orientation reflected in the above mentioned Law. The analysis carried out was related with professional and organizational cultural dimensions that the literature reviewed identify as relevant factors in the transformation of curricular practices.

This study was conducted in two phases. The first, during 2006/2007 school year, assumed a predominant quantitative approach, in which questionnaire was the main data collection instrument used. The questionnaire was applied to 2718 Natural Science teachers and Physics and Chemistry teachers that were working in the public schools network with the 2nd and 3rd cycles of Basic Education of the "North Education Regional Directorate" and the "Educational Area Centre" of Aveiro. The questionnaire was complemented with the application of a semi -structured interview with six Physical and Natural Science teachers.

The second phase, held during the 2007/2008 school year, adopted a primarily qualitative research methodology, - a case study. The case study was developed in a basic education school with 2nd and 3rd cycles with twelve teachers belonging to a class council and eight Physical and Natural Science teachers belonging to the curriculum department of Mathematics and Experimental Sciences. This phase included: i) the follow up of two formative

**abstract
(cont.)**

processes, one with teachers belonging the class council and the other with Physical and Natural Science teachers of the curriculum department, ii) the observation of work meetings in the context of the above mentioned structures, iii) the planning, implementation and evaluation of a lesson in a peer-teaching context, using the Science, Technology and Society approach and iv) the conduction of interviews with all the participating teachers and with the Directors of the, Executive Council, the Pedagogical Council and the Mathematics and Experimental Sciences Curriculum Department.

In this phase we aimed at understanding the teaching dynamics developed in the process of curricular management in the context of the intermediate management structures. The data collected was analysed using Statistics and content analysis.

The results of the study indicate the prevalence of a highly individualized teaching culture, balkanized and bureaucratic, which restricts the development of collaborative management practices and the adequacy of sustained teaching practices, appropriated to the context and to the specific pupils' needs. The results also suggest that the development of teaching collaborative practices is neither a direct result of voluntarism and spontaneous decision of the teachers or external imposition, but it is rather a convergence of different factors such as responsibility, recognition of the usefulness and effectiveness of collaboration and organizational incentives that were rarely evident in this study. On the other hand, the results suggest that an effective teaching collaboration involves culture transformations, which are independent of laws and other prescriptions, and it is rather enhanced by negotiation processes, where different education stakeholders share responsibility and autonomy taking place in a collective and integrated perspective of the school curricular educative project.

In order to contribute to the consolidation of knowledge in the domain of our study, we consider necessary to conduct other researches focused on the same object, but developed in other school contexts.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
Contextualização da Investigação.....	15
Uma rede de colaboração como contexto de investigação	15
Pertinência da Investigação	16
Problema e Objectivos de Investigação	19
Organização Geral da Investigação	21
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	23
CAPÍTULO 1 – REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO	25
1.1. Contextualização	27
1.2. Potencialidades e constrangimentos	35
1.3. O caso do currículo das Ciências Físicas e Naturais	39
1.4. O que ficou por fazer.....	48
1.5. Clarificação conceptual.....	50
1.5.1. Currículo	50
1.5.2. Desenvolvimento curricular	66
1.5.3. Gestão curricular	76
1.5.4. Projecto.....	87
CAPÍTULO 2 – CULTURA(S) DOCENTE(S)	103
2.1. Cultura escolar	105
2.2. A importância do estudo da(s) cultura(s) docente(s)	109
2.3. Cultura ou culturas docente(s)?.....	111
2.4. Dimensões da cultura docente.....	112
2.4.1. Formas da cultura docente	113
2.4.1.1. Individualismo.....	114
2.4.1.2. Balcanização	119
2.4.1.3. Colegialidade artificial	122
2.4.1.4. Colaboração docente – especial enfoque	124

2.5. A importância das lideranças no desenvolvimento das Cultura(s) docente(s)	140
---	------------

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO153

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 155

3.1. Opções metodológicas e contextualização Gerais da investigação 157

3.2. Primeiro momento do estudo 160

3.2.1. Questionário 160

3.2.2. Entrevista 163

3.3. Segundo momento do estudo 165

3.3.1. Selecção dos participantes do estudo 166

3.3.2. Estudo de caso como estratégia de investigação 167

3.3.3. Técnicas de recolha de dados 169

3.4. Técnicas de Tratamento dos dados 172

3.4.1. Análise estatística 173

3.4.2. Análise de conteúdo..... 174

3.4.3. Sistema de codificação para apresentação dos dados 176

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS179

4.1. Resultados do 1º momento do estudo 183

4.1.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores..... 184

4.1.2. Representação conceptual e gestão do currículo 186

4.1.3. Dinâmicas de trabalho docente 192

4.2. Resultados do 2º momento do estudo 201

4.2.1. Escola onde decorreu o estudo 203

4.2.1.1. Caracterização geral..... 203

4.2.1.2. Organização pedagógica 207

4.2.1.3. Princípios, valores e metas..... 213

4.2.2. Conselho de turma do 8º ano de escolaridade 215

4.2.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores..... 216

4.2.2.2. Contexto profissional 217

4.2.2.3. Representação conceptual e gestão do currículo 223

4.2.2.4. Dinâmicas de trabalho docente 250

4.2.3. Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais 288

4.2.3.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores..... 289

4.2.3.2. Contexto Profissional 290

4.2.3.3. Representação conceptual e Gestão do currículo 296

4.2.3.4. Dinâmicas de trabalho docente 314

4.2.4. Estruturas de Administração e Gestão Pedagógica 346

4.2.4.1. Caracterização pessoal e profissional..... 346

4.2.4.2. Contexto profissional.....	347
4.2.4.3. Gestão do currículo	351
4.2.4.4. Dinâmicas de trabalho docente	356
4.2.4.5. Protocolo de colaboração Escola/Universidade de Aveiro	363
4.3. Um olhar global sobre os resultados.....	367
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	379
Principais conclusões do estudo	383
Limitações do estudo.....	395
Sugestões para futuras investigações	396
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	399

ANEXOS (DOCUMENTO ELECTRÓNICO)

Anexo 1	Questionário aplicado no estudo principal
Anexo 2	Objectivos subjacentes à construção do questionário
Anexo 3	Carta anexa ao questionário piloto
Anexo 4	Carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo
Anexo 5	Carta dirigida ao Coordenador da área disciplinar das Ciências Físicas e Naturais
Anexo 6	Tabela de Professores disponíveis para colaborar no 2º momento do estudo
Anexo 7	Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados do 1º momento
Anexo 8	Guião da entrevista aos professores participantes no 1º momento
Anexo 9a	Registos de campo relativos ao conselho de turma
Anexo 9b	Registos de campo relativos ao departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais
Anexo 10	Contextualização das sessões do Percurso Formativo ao nível do Conselho de Turma
Anexo 11	Contextualização das sessões do Percurso Formativo ao nível do departamento curricular
Anexo 12a	Transcrição da entrevista realizada aos professores pertencentes ao conselho de turma

- Anexo 12b** Transcrição da entrevista realizada aos professores da área de Ciências Físicas e Naturais pertencentes ao departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais
- Anexo 13a** Guião da entrevista aos professores do conselho de turma
- Anexo 13b** Guião da entrevista aos professores de Ciências Físicas e Naturais do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais
- Anexo 13c1** Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo
- Anexo 13c2** Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico
- Anexo 13c3** Guião da entrevista ao Coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais
- Anexo 14a** Análise de conteúdo das entrevistas do conselho de turma
- Anexo 14b** Análise de conteúdo das entrevistas dos professores de Ciências Físicas e Naturais do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais
- Anexo 14c** Análise de conteúdo das entrevistas realizadas ao Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico e Coordenadora do Departamento
- Anexo 15** Tratamento do Questionário aplicado no 1º momento
- Anexo 16a** Transcrição das entrevistas realizadas a seis professores da área de Ciências Físicas e Naturais (1º momento)
- Anexo 16b** Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas, no 1º momento do estudo, a seis professores da área de Ciências Físicas e Naturais
- Anexo 17** Questionário aplicado aos professores do conselho de turma e departamento curricular
- Anexo 18** Grelha de interdisciplinaridade.
- Anexo 19a** Questionário de avaliação do Percurso Formativo realizado com os professores de um conselho de turma
- Anexo 19b** Questionário de avaliação do Percurso Formativo realizado com professores de Ciências Físicas e Naturais em contexto de departamento curricular
- Anexo 20a** Análise de Conteúdo dos Registos de Campo relativos ao departamento curricular
- Anexo 20b** Análise de Conteúdo dos Registos de Campo relativos Reuniões e Actas da Área Curricular das Ciências Físicas e Naturais
- Anexo 21** Análise de Conteúdo dos Registos de Campo relativos ao conselho de turma
- Anexo 22** Análise de Conteúdo do Percurso Formativo realizado em conselho de turma
- Anexo 23** Análise de Conteúdo do Percurso Formativo realizado com professores da área de Ciências Físicas e Naturais

LISTA DE SIGLAS

CFN - Ciências Físicas e Naturais

PCT - Projecto Curricular de Turma

CN - Ciências Naturais

CFQ - Ciências Físico-Químicas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Aspectos inovadores da Reorganização Curricular do Ensino Básico	31
Quadro 1.2 – Princípios gerais e princípios orientadores do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico.....	32
Quadro 1.3 – Aspectos críticos da gestão flexível do currículo	36
Quadro 1.4 – Mudanças de ênfase preconizadas pelas Orientações Curriculares	42
Quadro 1.5 – Potencialidades e constrangimentos da implementação do Currículo Nacional: competências essenciais para a área das CFN	44
Quadro 1.6 – Potencialidades e constrangimentos da implementação das orientações curriculares para a área das CFN	45
Quadro 1.7 – Principais marcos que contribuíram para a evolução curricular nos Estados Unidos	52
Quadro 1.8 – Principais marcos que contribuíram para a evolução curricular em Portugal	58
Quadro 1.9 – Modelos de Desenvolvimento Curricular	72
Quadro 1.10 – Perspectivas na relação com Princípios orientadores do desenvolvimento curricular	74
Quadro 1.11 – Gestão curricular e sistema educativo	77
Quadro 1.12 – Pressupostos inerentes a processos de gestão curricular	79
Quadro 1.13 – Princípios orientadores para a gestão do currículo na e pela escola	81
Quadro 1.14 – Dimensões de um projecto	89
Quadro 1.15 – PEE, PCE e PCT – o que os diferencia?	98
Quadro 2.1. – Caracterização das formas da Cultura Docente	113
Quadro 2.2. – Distinção entre os conceitos de liderança e gestão	143
Quadro 3.1 – Recolha de dados – técnicas, objectivos, procedimentos	165
Quadro 3.2 – Recolha de dados – técnicas, objectivos, procedimentos	171
Quadro 3.3 – Sistema de codificação na apresentação dos dados	177
Quadro 4.1 – Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário	184

Quadro 4.2 – Caracterização pessoal e profissional dos professores entrevistados	186
Quadro 4.3 – Representação conceptual de conceitos emergentes no discurso educativo	187
Quadro 4.4 – Algumas das situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou	192
Quadro 4.5 – Departamentos curriculares que constituíam a Escola no ano lectivo 2007/2008	210
Quadro 4.6 – Princípios, valores e metas do Agrupamento	214
Quadro 4.7 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Escola</i>	218
Quadro 4.8 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Trabalho docente</i>	221
Quadro 4.9 – Representação conceptual de conceitos emergentes no discurso educativo	224
Quadro 4.10 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Práticas</i>	228
Quadro 4.11 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Articulações curriculares</i>	232
Quadro 4.12 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Projecto Curricular de Turma</i>	236
Quadro 4.13 – Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou	251
Quadro 4.14 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Trabalho docente</i>	258
Quadro 4.15 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Colaboração docente</i> ...	263
Quadro 4.16 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Processo de Reorganização Curricular</i>	271
Quadro 4.17 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Impacte</i>	279
Quadro 4.18 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Sugestões</i>	281
Quadro 4.19 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Repercussões no trabalho docente</i>	283
Quadro 4.20 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Escola</i>	291
Quadro 4.21 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Trabalho docente</i>	294
Quadro 4.22 – Representação conceptual de conceitos emergentes no discurso educativo	297
Quadro 4.23 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Práticas</i>	301
Quadro 4.24 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Articulações curriculares</i>	307

Quadro 4.25 – Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou	316
Quadro 4.26 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Trabalho docente</i>	321
Quadro 4.27 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Colaboração docente</i>	326
Quadro 4.28 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Processo de Reorganização Curricular</i>	333
Quadro 4.29 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Impacte</i>	337
Quadro 4.30 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Sugestões</i>	340
Quadro 4.31 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Repercussões no trabalho docente</i>	341
Quadro 4.32 – Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados	347
Quadro 4.33 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Ambiente de trabalho</i> ...	348
Quadro 4.34 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Liderança</i>	350
Quadro 4.35 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Contextualização curricular local</i>	351
Quadro 4.36 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Articulações curriculares</i>	354
Quadro 4.37 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Trabalho docente</i>	357
Quadro 4.38 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Colaboração docente</i> ...	359
Quadro 4.39 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Importância</i>	363
Quadro 4.40 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Acompanhamento</i>	365
Quadro 4.41 – Subcategorias estabelecidas face à categoria <i>Impacte</i>	366

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. – Fases do processo de desenvolvimento curricular	71
Figura 1.2 – Instrumentos de gestão curricular	91
Figura 1.3 – Pólos determinantes de um PEE	95
Figura 2.1 – Formas das culturas docentes	126
Figura 2.2 – Esquema comparativo entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo	132
Figura 4.1 – Distribuição das respostas obtidas à questão relativa à “Disponibilidade dos Professores para participarem no 2º momento do estudo”	185
Figura 4.2 – Alteração das formas de trabalho docente	192
Figura 4.3 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho individual”	194
Figura 4.4 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva”	196
Figura 4.5 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade”	196
Figura 4.6 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outros departamentos curriculares”	197
Figura 4.7 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outras escolas”	198
Figura 4.8 – Distribuição dos professores do conselho de turma por género	216
Figura 4.9 – Distribuição dos professores por tempo de serviço	217
Figura 4.10 – Alteração das formas de trabalho docente	251
Figura 4.11 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho individual”	253
Figura 4.12 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva”	255
Figura 4.13 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade”	255
Figura 4.14 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outros departamentos curriculares”	256

Figura 4.15 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outras escolas”	257
Figura 4.16 – Distribuição dos professores do departamento curricular por género	289
Figura 4.17 – Distribuição dos professores do departamento por tempo de serviço	290
Figura 4.18 – Alteração das formas de trabalho docente	315
Figura 4.19 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho individual”	317
Figura 4.20 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva”	318
Figura 4.21 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade”	319
Figura 4.22 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outros departamentos curriculares”	320
Figura 4.23 – Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outras escolas”	320

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação insere-se no âmbito do Doutoramento em Didáctica em curso no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) da Universidade de Aveiro (UA) e integra-se no contexto do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE), coordenado pela Professora Doutora Nilza Costa, estrutura funcional do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do DDTE da UA.

UMA REDE DE COLABORAÇÃO COMO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação é considerada relevante se dela advier conhecimento útil e contributos significativos para perspectivar soluções a problemas educativos diagnosticados (Cachapuz, 1995; Evans, 2002). Neste sentido, cientes de que a Educação é um processo sistémico e de que intervenções em parceria podem oferecer mais-valias à promoção de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem (Torre, 1999; Vieira, 1999), concebemos um projecto de investigação em rede¹ que, envolvendo duas investigadoras de doutoramento, culminou em duas teses de doutoramento cuja orientação esteve sob a responsabilidade das mesmas orientadoras.

As investigações desenvolveram-se simultaneamente segundo duas perspectivas de análise complementares, a saber i) apropriação de mudanças curriculares e ii) dinâmicas de trabalho docente, sendo esta última a perspectiva de análise que enquadra e organiza a apresentação desta tese.

Atendendo às dificuldades de mobilização dos professores para participar em investigações no âmbito da educação, este projecto em rede facilitou a recolha de dados, uma vez que os instrumentos foram construídos contemplando as duas perspectivas de análise e aplicados num mesmo momento. Importa destacar que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18

¹ O conceito Rede provém do latim *rete* que significa *teia*. Sufragamos o entendimento atribuído por Olivieri (2002) ao conceito de Rede que é percebido como um sistema organizacional capaz de agrupar pessoas e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de objectivos e/ou temáticas comuns. A Rede é caracterizada por ser uma estrutura flexível, em que se estabelecem relações horizontais e em que as dinâmicas de trabalho são colaborativas.

De acordo com Cândido, Geodert & Abreu (2000) assumimos durante todo o desenvolvimento do projecto em rede os princípios fundamentais da aplicabilidade do conceito Rede, ou seja, estabelecemos uma: i) interacção permanente, ii) ajuda mútua, iii) partilha, iv) integração e vi) complementaridade.

INTRODUÇÃO

de Janeiro) e o conjunto de professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) que colaboraram no estudo empírico foram denominadores comuns às duas perspectivas em análise.

O desenvolvimento deste projecto em rede foi, ainda, uma mais-valia em termos de partilha, análise e reflexão entre os elementos que constituíam a rede, promovendo um enriquecimento e aprendizagem mútua, um melhoramento da acção e permitiu, ainda, atenuar os momentos “solitários” que, frequentemente, caracterizam o percurso investigativo inerente à construção de uma tese de doutoramento.

PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Vivemos, actualmente, numa sociedade altamente influenciada pela crescente abertura das fronteiras científicas, tecnológicas, políticas, culturais e económicas, o que se reflecte em maiores índices de heterogeneidade e diversidade sociocultural dos alunos que frequentam a escolaridade básica. Assistimos, assim, a uma mudança de paradigma: de uma lógica de certezas onde os princípios não eram questionados, para um paradigma caracterizado pela propagação célere da informação e transformação constante do conhecimento veiculado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (Fernandes, 2008) e ajustamentos rápidos a novas formas sociais e organizacionais.

Neste quadro em que se caminha no sentido da globalização não esquecendo as idiosincrasias de cada comunidade, torna-se imprescindível adaptar os sistemas educativos (Freire, 2005) às novas realidades sociais.

Face à diversidade de populações que integram as sociedades actuais, a Educação para ser eficaz terá de articular melhor as aprendizagens com a realidade sociocultural dos alunos, e desta forma, contribuir para a formação de cidadãos mais instruídos, mais cultos, mais competentes, críticos, interventivos, capazes de resolver problemas, aptos para aprender ao longo da vida e para lidar com uma sociedade cada vez mais complexa e imprevisível. Para tal torna-se necessária uma maior contextualização e gestão do currículo em termos da sua adequação aos alunos, garantindo a todos uma aprendizagem de qualidade e não apenas uma escolaridade de acolhimento.

Assim, na tentativa de melhorar a qualidade da resposta da escola ao seu mandato social, dando resposta aos problemas que resultam das mudanças supracitadas e à heterogeneidade e diversidade sociocultural dos alunos da escolaridade básica

obrigatória, iniciou-se, em Portugal, a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consubstanciado através da promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

A implementação do referido processo ambiciona(va) uma significativa alteração no paradigma curricular, passando de um único nível de decisão – central – para um duplo nível de decisão – central e de escola. O currículo até aí concebido na base de uma *uniformidade curricular corporizada em programas prescritivos* (Roldão, 2000a: 83), que se traduzia num currículo meramente *cumulativo e enciclopédico* (Fernandes, 2000), isto é, como um conjunto de disciplinas que se acumulam independentemente umas das outras, sem se estabelecer qualquer articulação curricular entre as mesmas, impossibilitando os alunos de ter uma noção das partes (disciplinas) como um todo (o Saber). A Reorganização Curricular do Ensino Básico assume a centralidade da escola na reconceptualização do currículo nacional para cada contexto. Estabeleceu mais concretamente, o papel de decisão dos professores e escolas sobretudo ao nível da construção e gestão do currículo. Enfatizou a necessidade de práticas de colaboração docente com vista à promoção de experiências educativas globalizantes, contextualizadas e significativas para os alunos, contribuindo, assim, para a formação e desenvolvimento integral dos mesmos.

Subjacente à concretização de uma gestão curricular eficaz ao nível das escolas *reforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos colectivos de gestão pedagógica é, muito provavelmente, o elemento mais determinante do sucesso da mudança que agora se propõe* (Abrantes, 2001: 48-49). Em suma, para isso os professores através de um processo de negociação, colaboração e responsabilidade permanentes, assumem um papel central na gestão do currículo.

No plano discursivo, professores, investigadores em educação e administração central tendem a considerar que as práticas de colaboração docente são um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), reflectindo-se num trabalho docente mais eficaz e, conseqüentemente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, a realidade evidencia que o trabalho do professor é, na maioria das vezes, individual, solitário e realizado à “porta fechada”. Com efeito, apesar de poderem planificar em conjunto com os pares ao nível

INTRODUÇÃO

do departamento curricular, grupo disciplinar e conselho de turma, a verdade é que os professores acabam, geralmente, por gerir e desenvolver de forma individual o seu trabalho com os “seus” alunos em contexto da “sua” sala de aula, descurando possíveis situações de questionamento e enriquecimento, em particular resultantes do *feedback* dos seus pares sobre a validade e eficácia das práticas curriculares desenvolvidas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Tal como nos alerta Roldão (2006) se questionarmos um professor quanto ao facto de desenvolver ou não práticas colaborativas com os seus pares, regra geral a resposta é afirmativa, uma vez que o professor em causa até se relaciona bem com os seus pares, dialoga sobre os problemas relacionados com os alunos, assumindo partilhar e trocar experiências com os colegas. No entanto, a investigação a que esta autora se referencia vem demonstrando que boas relações interpessoais, constatação e partilha de dificuldades comuns não se constituem por si só em trabalho colaborativo docente, ainda que possam ser condições promotoras do mesmo.

A alegada prevalência do *individualismo* – padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998) – nas escolas e na prática docente que a generalidade dos estudos invoca é uma realidade que necessita de melhor compreensão dos factores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), pois o diagnóstico que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos professores é simplista e redutor (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990).

Na linha de pensamento de Neto-Mendes (2001) importa, ainda, tentar compreender as razões que levam a generalidade dos professores a optar por isolar-se, quando os “espaços de trabalho colegial” (como são exemplos os departamentos curriculares e conselhos de turma) se encontram aparentemente a funcionar. Pretendemos, assim, com o nosso estudo aproximar a investigação educacional das realidades dos professores e da escola e vice-versa, tentando compreender:

- as dinâmicas de trabalho desenvolvidas por professores na gestão do currículo do Ensino Básico, ao nível das estruturas de gestão intermédia – conselho de turma e departamento curricular;
- as dificuldades e resistências que, manifestadas por professores e associadas à própria organização escolar, condicionam o desenvolvimento de maiores índices de práticas de colaboração docente;

- as vantagens identificadas e reconhecidas, por professores do Ensino Básico, do desenvolvimento de práticas de colaboração para o trabalho docente e a sua eficácia na aprendizagem dos alunos.

Aspiramos, em última análise, lançar pistas de reflexão sobre possíveis factores e mecanismos que poderão contribuir para o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente nas escolas.

PROBLEMA E OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O Conselho de Turma e o Departamento Curricular podem assumir-se, pelas competências que lhe são conferidas tanto na gestão como na tomada de decisões relativas ao currículo, como estruturas centrais da escola. Na verdade, estas duas estruturas podem constituir-se como espaços de interacção, debate, análise, aprendizagem e reflexão conjunta sobre as práticas curriculares, potenciando, deste modo, o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. Assim, neste contexto, o nosso problema de investigação situa-se na análise e compreensão das dinâmicas de trabalho docente estabelecidas ao nível destas estruturas de gestão intermédia, traduzindo-se na seguinte questão enquadradora:

Que factores são potenciadores (e quais são inibidores) de uma cultura de colaboração docente relativamente ao trabalho de desenvolvimento e gestão do currículo pelos professores ao nível do Ensino Básico?

Assim, com o intuito de produzir conhecimento sustentado sobre este problema de investigação gizaram-se os seguintes objectivos:

1. Identificar concepções de Professores de Ciências Físicas e Naturais (CFN) sobre os conceitos de: “Currículo”, “Gestão Curricular”, “Desenvolvimento Curricular”, “Projecto” e “Trabalho Colaborativo”;
2. Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores de CFN afirmam ter desenvolvido a partir da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico;

INTRODUÇÃO

3. Conceber, co-desenvolver e co-avaliar com Professores do Ensino Básico dispositivos promotores de gestão do currículo, a partir de estratégias de trabalho colaborativo;
4. Compreender como professores do Ensino Básico gerem o currículo, em contexto de conselho de turma e de departamento curricular,
5. Compreender dinâmicas de trabalho estabelecidas por professores do Ensino Básico na gestão do currículo;
6. Desenvolver conhecimento na área da apropriação dos professores relativamente aos conceitos de Currículo e a Gestão Curricular, em particular do currículo perspectivado numa cultura de colaboração docente.

No sentido de alcançarmos os objectivos anteriormente definidos subdividimos o estudo empírico em dois momentos. Um primeiro momento orientado para uma análise extensiva desta problemática nos sujeitos do estudo que consistiu na aplicação de um questionário² a professores do Ensino Básico que no ano lectivo 2006/2007 se encontravam a leccionar a área de CFN e na realização de uma entrevista de aprofundamento a seis dos professores de CFN, com vista a dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Que concepções têm os professores de CFN sobre conceitos emergentes no actual discurso educativo, designadamente *“Currículo”*, *“Gestão Curricular”*, *“Desenvolvimento Curricular”*, *“Projecto”* e *“Trabalho Colaborativo”*?
2. Que dinâmicas de trabalho os professores de CFN afirmam ter desenvolvido a partir da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico?

O segundo momento do estudo empírico, de natureza essencialmente qualitativa, decorreu no ano lectivo 2007/2008, e envolveu doze professores pertencentes a um conselho de turma de oitavo ano de escolaridade e sete professores pertencentes ao

² Este inquérito por questionário foi administrado a professores que se encontravam a leccionar a área de CFN em escolas públicas com 2º e 3º ciclos afectas à Direcção Regional de Educação do Norte e no, anteriormente, designado Centro de Área Educativa de Aveiro.

departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, de uma mesma escola básica com 2º e 3º ciclos. O trabalho desenvolvido com os professores participantes ambicionava dar resposta às seguintes questões de investigação:

3. Que dinâmicas de trabalho são promovidas por professores do Ensino Básico na gestão do currículo, em contexto de conselho de turma e de departamento curricular?
4. Que práticas de gestão curricular são desenvolvidas por professores do Ensino Básico, em contexto de conselho de turma e de departamento curricular?
5. Que mais-valias e constrangimentos emergem do processo de gestão curricular desenvolvido por professores do Ensino Básico, com base em estratégias de trabalho colaborativo?

ORGANIZAÇÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Em termos gerais, a estruturação formal do nosso estudo encontra-se organizada em duas partes principais, Parte I – *Enquadramento Teórico* e Parte II - *Estudo Empírico*, precedidas por uma *Introdução* e rematadas por *Considerações Finais*. Seguem-se as *Referências Bibliográficas* e um conjunto de *Anexos* com elementos que procuram complementar a descrição do estudo efectuado.

Ambas as partes I e II, cada uma constituída por capítulos e respectivas secções e subsecções, encontram-se articuladas entre si, procurando sustentar a coerência desta investigação. Deste modo, na primeira parte (**Parte I**), denominada **Enquadramento Teórico** do estudo, integram-se **dois capítulos**, a saber: *Capítulo 1 – Escola, Currículo e Professores*; *Capítulo 2 – Cultura(s) docente(s)*. Os capítulos mencionados procuram fundamentar e contextualizar teoricamente as questões em estudo, através de uma revisão de literatura seleccionada, de acordo com o *princípio da essencialidade*, isto é, tentando realizar-se uma *selecção criteriosa e significativa dos elementos bibliográficos conseguidos* (Pardal & Correia, 1995: 82).

A segunda parte (**Parte II**) do estudo diz respeito ao **Estudo Empírico**, encontrando-se organizada em **dois capítulos**, designadamente: o *Capítulo 4 – Enquadramento metodológico da investigação*, onde se contextualiza o estudo desenvolvido e se explicita

INTRODUÇÃO

e fundamentam as opções metodológicas e o *Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados*, onde se apresentam e analisam os resultados decorrentes do estudo empírico que se desenvolveu em dois momentos. Sendo que na última secção deste capítulo se apresenta uma análise crítica dos resultados à luz do enquadramento teórico subjacente ao estudo.

Nas **Considerações Finais**, sistematizam-se as principais conclusões emergentes do estudo. Apresentam-se, ainda algumas das implicações e limitações do estudo, assim como algumas sugestões para investigações futuras.

As **Referências Bibliográficas** apresentadas são as que, pela sua pertinência, foram consultadas ao longo do desenvolvimento da investigação. Os **Anexos** encontram-se agrupados no DVD apenso ao documento.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Analisando o sistema educativo dos países anglo-saxónicos - Estados Unidos, Reino Unido e países nórdicos - facilmente constatamos que *as escolas têm maior poder* na organização e decisão curricular, sendo que no currículo nacional o que *é prescrito são grandes intenções, grandes campos de conhecimento que têm de ser trabalhados* (Roldão, 2000b: 15) tendo em consideração os contextos locais. Em contrapartida, nos sistemas educativos de tradição administrativa centralista de influência francesa, como é o caso do sistema educativo português, o currículo nacional é demasiadamente prescritivo, uniforme e dirigido numa lógica de cima para baixo.

Todavia, perante uma sociedade cada vez mais diversa e complexa a tendência curricular será no caminho da descentralização, isto é, *no sentido de deslocar os centros de decisão para as situações em contexto* (Roldão, 2000b: 10), de forma a proporcionar aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias.

Neste sentido, a implementação, em 2001, do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico assume-se como uma iniciativa que ambiciona mudar este cenário de centralização e, em concordância com movimentos em curso na Europa na última década do século XX e início do século XXI, pretende que a escola adopte, gradualmente, um papel mais activo na gestão do currículo (Akker *et al*, 2005; Roldão, Alonso, Peralta & Costa, 2007).

No ano lectivo de 1996/1997 o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica sob a tutela da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, lançou o *Projecto de Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*, tendo sido diagnosticados sérios problemas na educação básica, nomeadamente: i) dificuldade em promover o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida; ii) elevadas taxas de insucesso e abandono escolar; iii) dificuldade em lidar com a heterogeneidade da população discente e com a diversidade de contextos; iv) dificuldades ao nível da articulação curricular dos três ciclos que constituem o ensino básico; v) dificuldades ao nível da concretização do currículo que se centrava nos programas de um elevado número de disciplinas (Abrantes, 2001).

No decorrer deste projecto foram realizados numerosos debates apoiados em documentos para discussão e reuniões de trabalho³, designadamente com escolas e associações de professores, solicitando aos professores dos diferentes ciclos do Ensino Básico que reflectissem criticamente sobre a organização e gestão dos currículos. Foram, igualmente encomendados estudos a especialistas da teoria do currículo e da didáctica, os quais deram origem entre 1997 e 1999 a várias publicações⁴ que foram enviadas a todas as escolas básicas do país. O Departamento da Educação Básica tinha, assim, como finalidade implicar todos que intervinham no processo educativo, integrando os seus contributos no gizar de medidas e estratégias capazes de melhorar a qualidade⁵ da Educação Básica.

O Relatório do *Projecto de Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico* assevera que a mudança curricular ambicionada *só pode realizar-se com a plena responsabilização de docentes e escolas pela gestão do currículo o que não tem sido prática na tradição e cultura do sistema educativo português, nem na experiência profissional da classe docente* (Roldão, Nunes & Silveira, 1997: 89)

De modo a dar resposta ao conjunto de problemas anteriormente identificados no ensino básico português, no sentido de se romper com a visão tradicionalista de currículo, como sendo um conjunto de normas a cumprir supostamente de modo uniforme em todas as salas de aula – “*currículo uniforme e pronto-a-vestir*” (Formosinho, 1987) – assim como a necessidade de desenvolver novas práticas de gestão curricular no âmbito da crescente autonomia das escolas, fazem emergir o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, em que as escolas foram convidadas a participar, apresentando propostas de projectos curriculares⁶ adequados aos seus contextos, tendo como objectivo dar-lhes mais autonomia nas decisões referentes ao processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008; Galvão et al, 2004).

Este projecto de gestão flexível do currículo assenta no princípio da flexibilidade curricular e tinha como principais finalidades:

³ Os resultados desse trabalho encontram-se documentados em dois relatórios: um sobre a primeira fase das discussões - Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico", DEB, 1997- e um segundo sobre a Unidade da Educação Básica - "A Unidade da Educação Básica em Análise – Relatório", DEB, 1998.

⁴ A título de exemplo: Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: DEB. Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.

⁵ *Qualidade educativa entendida como igualdade de oportunidades de sucesso para todos* (Alonso, 2000: 53).

⁶ Essas escolas contaram com o apoio de doze instituições de Ensino Superior e com o suporte de um Conselho de Acompanhamento criado para o efeito.

promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (nota introdutória do Despacho n.º 9590/99 (2ª série) de 14 de Maio).

Envolveu, de forma faseada, no ano lectivo de 1997/1998 dez escolas participantes, trinta e três escolas no ano lectivo 1998/1999, noventa e três escolas em 1999/2000, cento e oitenta e quatro em 2000/2001, que foram de algum modo testando esta “nova” forma de conceber e operacionalizar o currículo.

As escolas envolvidas neste projecto nortearam-se pelo pressuposto essencial de conseguirem (...) *uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas* (Decreto-Lei 6/2001). Note-se que o projecto que motivou o avanço destas escolas ficou conhecido como «gestão flexível do currículo», uma vez que o que estava em questão *era, de facto, uma primeira abordagem a um currículo que, respeitando embora as linhas orientadoras existentes, pudesse ser de facto «gerido» pela escola* (Freitas, 2001: 22).

Das experiências de gestão flexível que decorreram entre 1997 e 2001 resultou o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que institucionaliza a possibilidade das escolas adaptarem uma estrutura curricular nacional aos diferentes contextos locais, e é aplicado de forma generalizada aos 1º e 2º ciclos a partir do ano lectivo 2001/2002, para o 7º ano de escolaridade a partir de 2002/2003, para o 8º ano de escolaridade em 2003/2004 e para o 9º ano em 2004/2005).

Simultaneamente, foi produzido e publicado um documento curricular oficial denominado *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*⁷ (DEB, 2001a), que se

⁷ Este documento foi, previamente, objecto de discussão e de pareceres de departamentos universitários, escolas superiores de educação, associações de professores e de centenas de professores que se encontravam a leccionar em escolas do ensino básico, tendo conduzido a algumas mudanças não só na forma como, também, no conteúdo do documento inicial (DEB, 2001a).

Este documento encontra-se organizado em função de competências que se pretendem desenvolver nos alunos. São, assim, apresentadas dez competências gerais, fazendo, ainda, referência a sugestões e formas de as operacionalizar. Define, igualmente, para cada ciclo do ensino básico, um conjunto de competências específicas a desenvolver em cada área disciplinar.

sustentou nos diversos documentos de trabalho elaborados, especialmente os respeitantes às competências essenciais, transversais e específicas das várias áreas disciplinares, sendo que uma das principais finalidades deste documento *era consubstanciar a nova lógica curricular então proposta, cujo pressuposto assentava no binómio Currículo Nacional (aprendizagens essenciais) – Projectos Curriculares das Escolas (currículo adaptado às necessidades do contexto de cada escola* (Costa, Martins & Abelha, 2008: 58).

Na sequência do documento anterior previa-se a produção gradual de documentos curriculares orientadores, nas várias áreas e disciplinas, substituindo os anteriores programas. Esta etapa traduziu-se na produção de algumas *Orientações curriculares para o Ensino Básico*⁸ que servem de orientação aos professores no sentido de possibilitar aos mesmos efectuar a gestão de conteúdos e operacionalizar experiências educativas responsáveis pelo desenvolvimento de competências essenciais, tendo em conta as idiossincrasias dos alunos e contextos específicos. A área curricular das Ciências Físicas e Naturais foi uma das que constituiu objecto desta transformação. Note-se que o documento se intitula de Orientações Curriculares, em vez de programas das disciplinas, pois ambiciona ir além da ideia de que os programas das disciplinas se constituem num conjunto de conteúdos e propostas metodológicas que os professores têm de cumprir de forma uniforme em contexto de sala de aula (DEB, 2001b).

O processo de reorganização curricular do ensino básico abarca alguns aspectos considerados inovadores, que de uma forma sistematizada se apresenta no Quadro 1.1.

A noção de competência adoptada pelo documento curricular mencionado sustenta-se no conceito de Perrenoud (2003) e é explanada da seguinte forma (...) *processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias), em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas*” (DEB, 2001a:9).

⁸ Foram produzidos estes novos documentos curriculares apenas para as seguintes áreas disciplinares do 3º ciclo: Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística (nas vertentes de Educação Musical, Oficina de Teatro e Dança) e Educação Tecnológica. A mudança de governo após as eleições de 2002 interrompeu este processo que não foi retomado em executivos subsequentes, originando uma situação confusa no conjunto dos documentos curriculares e que subsiste até ao presente.

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<u>Formações transversais</u> - Educação para a Cidadania - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação		
<u>Novas áreas curriculares não disciplinares</u> - Área de Projecto ⁹ - Estudo Acompanhado ¹⁰ - Formação Cívica ¹¹		
<u>Áreas curriculares disciplinares</u> - Não há quaisquer alterações no quadro das áreas disciplinares e disciplinas nos 1º e 2º ciclos		<u>Áreas curriculares disciplinares</u> - iniciação de segunda língua estrangeira para todos os alunos; - sequencialidade das disciplinas ao longo do ciclo; - abertura do leque de opções nos domínios da Educação Artística e da Educação Tecnológica.

Quadro 1.1 – Aspectos inovadores da Reorganização Curricular do Ensino Básico
(adaptado de Abrantes, 2001)

Através da análise do Quadro 1.1 podemos constatar que para além de ultrapassar uma lógica meramente disciplinar, uma vez que: (a) engloba novas áreas, não disciplinares, de natureza transversal, obrigatória e integrada, como é o caso da Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica; (b) envolve temas transversais às diferentes áreas disciplinares; sugere, ainda, abordar temas numa perspectiva interdisciplinar, fomentando, assim, uma compreensão global e não compartimentada dos mesmos.

Numa tentativa de clarificação dos discursos que sustentam a Reorganização Curricular do Ensino Básico, Fernandes apresenta-nos, com base no Decreto-Lei n.º 6/2001, no Quadro 1.2 uma sistematização dos princípios gerais e dos princípios orientadores que os cruzam.

⁹ A Área de Projecto tem como finalidade envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos curriculares, possibilitando-lhes a articulação de saberes de diferentes áreas disciplinares em volta de temas de pesquisa ou de intervenção.

¹⁰ O Estudo Acompanhado tem como objectivo potenciar a aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo e de trabalho que lhes possibilitem realizar com maior autonomia as suas aprendizagens.

¹¹ A Formação Cívica constitui um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, bem como temas e problemáticas de relevo para a sociedade.

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Princípios gerais	Princípios orientadores
<p>- o entendimento de currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico (...) tomando por referência os desenhos curriculares presentes no Decreto-Lei nº 6/2001 (Preâmbulo);</p> <p>- a definição de um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos;</p> <p>- a definição de um perfil de competências terminais;</p> <p>- a definição de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos;</p> <p>- a concepção e desenvolvimento de PCE e de PCT como estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma. Os primeiros são concebidos, aprovados e avaliados pelos órgãos de administração e gestão; os segundos, são concebidos e avaliados pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Dec-Lei nº 6/2001).</p>	<p>a) coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e articulação destes com o ensino secundário;</p> <p>b) integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;</p> <p>c) existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;</p> <p>d) integração com carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;</p> <p>e) valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas;</p> <p>f) racionalização da carga horária lectiva semanal;</p> <p>g) reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;</p> <p>h) valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino a actividades de aprendizagem... visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;</p> <p>i) diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.</p>

Quadro 1.2 – Princípios gerais e princípios orientadores do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico (Fonte: Fernandes, 2008: 46)

Ou seja, com esta perspectiva curricular, o currículo nacional transpõe o sentido restrito de currículo encarado como uma listagem de disciplinas com respectivos programas por ano de escolaridade e ciclo de ensino, valorizando as finalidades e competências definidas por área disciplinar. Tal redefinição curricular envolve a *revalorização – e não a desvalorização, como erradamente alguns entenderam – das disciplinas e dos conteúdos disciplinares, reorientando o conhecimento no sentido da sua finalidade e do seu uso, integrando-o num todo com sentido* (Abelha, Martins, Costa & Roldão, 2007: 81). Na mesma linha de pensamento, Roldão, em outro momento, afirma que tal transposição de uma perspectiva curricular restrita para uma perspectiva curricular mais aberta e abrangente pressupõe

não que as áreas de saber tradicionais desapareçam mas que se repensem segundo as suas finalidades, não que os programas não se cumpram, mas que se usem como instrumentos do currículo que é gerido e avaliado pelos professores, não que se criem novos nomes e novos segmentos de currículo em jeito de «mezinha» para males de fundo, mas que as escolas e os seus profissionais, os professores se apropriem do direito e do dever das aprendizagens comuns nacionalmente definidas mas de modo a serem de facto «adquiríveis» pelos seus alunos concretos» (2000c: 16-17).

Fernandes acrescenta, ainda, que os princípios e concepções curriculares enunciados, anteriormente, atribuem

à educação um novo mandato, orientado agora por preocupações de ordem social, e maior protagonismo às escolas e aos professores na recontextualização do currículo nacional, valorizando, em simultâneo, a diversidade de metodologias e estratégias, tendo em conta a criação de condições que favoreçam uma formação integral das crianças e jovens (2008: 47).

Ainda a este propósito, Leite e Fernandes (2002) apresentam e explicitam os princípios que, em seu entender, subjazem à reorganização curricular do ensino básico, designadamente:

- i) *o princípio da autonomia*, em que o desenvolvimento de um projecto educativo tenha em conta as especificidades locais e tenha em consideração não só as idiossincrasias da comunidade escolar e do meio em que se situa a escola, como também os recursos existentes (ou a falta deles) e que mobilize esse conhecimento de modo a construir uma educação de qualidade, sendo que tal implica o exercício da autonomia escolar;
- ii) *o princípio da participação local*, partindo do pressuposto que uma participação activa dos professores na construção do currículo adaptando-o aos contextos locais, tem maior probabilidade de gerar um ensino potenciador de aprendizagens mais significativas;
- iii) *o princípio da diversidade curricular*, tendo presente que uma escola é constituída por uma população discente heterogénea com contextos variados e que ambiciona criar condições de sucesso para todos os alunos, não é compatível com um currículo centralizado e uniforme para todo o território nacional;
- iv) *o princípio da educação*, sustentado na concepção de escola enquanto instituição educadora e que, assim sendo, tem de criar condições para que concomitantemente os alunos não só se desenvolvam do ponto de vista cognitivo, mas também no âmbito pessoal e social e no campo de uma cidadania consciente e interveniente;
- v) *o princípio da articulação e funcionalidade do currículo*, ou seja, que sejam reconhecidas as potencialidades para a formação dos alunos quando o currículo é perspectivado de uma forma integrada, estabelecendo-se uma relação próxima entre

as diferentes áreas do saber, e não numa lógica compartimentada e descontextualizada das situações reais;

- vi) *o princípio da não neutralidade do currículo*, isto é, que admite que a organização curricular bem como a forma com que se desenvolve o currículo é um dos aspectos que condiciona o sucesso escolar dos alunos;
- vii) *o princípio do não isolacionismo da escola*, tendo presente que a escola não é a única instituição de formação e que, assim sendo não deve fechar-se numa “ilha”, antes pelo contrário, deverá abrir-se o mais possível ao meio, de modo a desenvolver com ele fortes relações.

Na opinião das autoras a concretização destes princípios pressupõe *fazer das escolas instituições parceiras nas tomadas de decisão curricular* (2002: 49) e implica por parte dos professores um grande investimento no desenvolvimento de um trabalho colaborativo docente

na construção de projectos curriculares (de escola e de turma) que, articulando-se com o projecto educativo de escola ou do agrupamento de escolas, reinterpretem os objectivos, conteúdos e competências propostos no currículo nacional, por forma a inseri-los num plano didáctico e pedagógico significativo para a população escolar a que se destinam e que tenha em conta e mobilize as condições e os recursos locais (2002: 50).

Contudo, em outro momento Leite alerta que para ocorrer a adequação do currículo nacional ao contexto local, requer-se quer o domínio, por parte dos professores, *de uma autonomia profissional que permita ter o controlo das situações, quer a existência de condições que o viabilizem* (2006: 74).

Pretendia-se, assim, com o Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, intervir no sentido do desenvolvimento de uma cultura de escola autónoma e de maior responsabilidade e decisão curricular no trabalho dos professores. Estamos, deste modo, perante um percurso convergente com perspectivas actuais que se desejam para a educação (Costa, 2007).

Em jeito de síntese, Alonso, Peralta & Alaiz reforçam que

possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania, que nos parecem algumas das ideias centrais desta proposta, é um grande desafio para a escola democrática que entre

todos queremos construir. A colaboração, a investigação e a reflexão são os pilares que podem sustentar e alimentar esta aspiração (2001: 54).

1.2. POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS

O movimento que teve início em 1997, com o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* agitou e inquietou as escolas e professores, nomeadamente na forma de perspectivar o currículo nacional e na percepção de que para que as situações de aprendizagem se tornem significativas para todos os alunos há que recontextualizar o currículo nacional tendo em consideração os contextos reais.

Na síntese final do *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico*, Alonso, Peralta & Alaiz, consideram que a filosofia inerente ao projecto, bem como as opções fundamentais são de uma forma geral positivas por diversos motivos, nomeadamente:

- a) o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar;*
- b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica;*
- c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada;*
- d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas;*
- e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizativas e as formativas; e*
- f) o ter ousado passar da proposta de soluções mono líticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos (2001: 69).*

No entanto, no mesmo documento os autores destacam, o que em sua opinião, se revelaram como aspectos críticos mais significativos da Gestão Flexível do Currículo, dos quais damos conta, no Quadro 1.3, apenas de alguns que consideramos mais pertinentes, a saber:

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Dimensão	Sub-dimensão	Aspectos críticos
Desenvolvimento Curricular	Curriculo Nacional	- indefinição do que se entende por currículo nacional
	Desenho curricular	- ausência quase total de articulação com a Educação Pré-Escolar e com o Ensino Secundário, com a consequente ausência de propostas de operacionalização; - secundarização das Tecnologias de Informação e Comunicação, uma vez que a sua representação no desenho é remetida para uma nota de rodapé.
	Integração curricular	- diferenciação que se estabelece entre áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares, como se as segundas não carecessem do conhecimento das primeiras e vice-versa.
	Referenciais de competências	- fragilidade da operacionalidade do conceito de competência.
	Projecto curricular	- salienta-se a importância de clarificar o entendimento sobre o que se entende por Projecto Curricular e do seu processo de construção a diferentes níveis de decisão.
Desenvolvimento Organizacional	Articulação entre a Gestão Flexível do Currículo e a organização e Gestão das escolas	- Obstáculos organizacionais à GFC: sobrelotação de algumas escolas, elevado número de alunos por turma, falta de espaços físicos para reuniões de trabalho docente e para a realização de determinadas actividades requeridas pelo projecto, incompatibilidade de horários, escassez de diálogo com os pais, intensificação do trabalho docente.
	Cultura de avaliação	Incipiente e elementar. A avaliação é encarada pelos professores com desconfiança e como forma de controlo burocrático.
Desenvolvimento Profissional dos Professores	Formação inicial	- planos de formação desfasados em relação às mudanças curriculares preconizadas na reorganização actual do currículo
	Formação contínua	- é necessário que a formação contínua ocorra segundo uma perspectiva de desenvolvimento profissional centrado na construção de projectos curriculares e numa lógica de formação centrada na análise, discussão, investigação e resolução dos problemas inerentes à gestão flexível do currículo nas suas diferentes vertentes.
Melhoria das aprendizagens		- falta de clareza acerca da concepção de aluno e de aprendizagem subjacentes ao modelo curricular de Gestão Flexível de Currículo
Inovação e Mudança	Coordenação da inovação	- falta de unidade e continuidade de um dispositivo de coordenação, acompanhamento e avaliação claro e sistemático.
	Dispositivos de acompanhamento às escolas	- é necessário criar mais dispositivos de apoio às escolas e professores concedendo um acompanhamento especializado e adequado às suas necessidades.

Quadro 1.3 – Aspectos críticos da gestão flexível do currículo

(Adaptado do Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico, 2001)

Como já o mencionámos anteriormente, estes são apenas alguns dos constrangimentos da panóplia variada que o Parecer apresenta. Todavia, consideramo-los reveladores de

fragilidades que poderão condicionar a apropriação e implementação das mudanças pretendidas com a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

No que concerne às reacções dos professores à implementação da reorganização curricular, estas têm sido diversas, como declaram Leite & Fernandes:

há os que vêem neste modelo de organização do currículo o reconhecimento e a legitimidade das práticas que vêm desenvolvendo, há outros que consideram estar na presença de um modelo curricular cujos processos e instrumentos, para a sua concretização, são impossíveis de operacionalizar e há, mesmo, os que consideram que esta reorganização curricular não traz nada de novo às escolas e aos professores (2002: 41-42).

De acordo com as autoras, uma das situações mais frequentes no âmbito do processo de reorganização curricular do ensino básico foi o *desenvolvimento de pequenos projectos pedagógicos que mobilizaram os alunos e, algumas vezes, a comunidade, e o desenvolvimento de estratégias onde se ensaiaram algumas articulações de procedimentos entre professores* (2002: 52). Outras das situações mais frequentes, senão mesmo a mais frequente *foi a ocorrência de situações que se esgotaram em processos de «engenharia» organizacional* (2002: 52). Isto é, introduziram-se as áreas curriculares não disciplinares, alteraram-se os tempos atribuídos a cada uma das disciplinas modificaram-se os intervalos nos horários, estabeleceram-se blocos de aulas de noventa minutos, delinearam-se horários que possibilitassem a existência de um tempo comum a todos os professores de um mesmo conselho de turma. Todavia, no entendimento de Leite & Fernandes, tal «engenharia organizacional» também permitiu a criação de condições que facilitaram

as dinâmicas de concepção e de desenvolvimento de projectos curriculares que estão, actualmente, a tentar configurar uma escola com sentido para todos. (...) a instituição de tempos comuns a cada conselho de turma, aliada à consciencialização, por parte dos professores, de que só em grupo poderiam ser encontrados caminhos para resolver as dúvidas e as dificuldades individuais, permitiu aprofundar o conhecimento das situações, perceber necessidades de formação e perspectivar linhas estruturantes de projectos curriculares, desenvolvidos em comum (2002: 52).

No que respeita aos professores que não se apropriaram dos princípios inerentes ao processo de reorganização curricular, ou que lhes resistem por desacordo e cultura profissional prévia, os argumentos invocados limitam-se à enunciação de constrangimentos que impossibilitam a sua concretização. Quanto aos professores que

invocam dificuldades de colocar em prática esses princípios, os mesmos aludem a falta de condições e de recursos para trabalhar em equipa, a incompatibilidades de horários entre professores e ainda há falta de formação/preparação dos professores. As autoras salientam ainda que por vezes é feita referência a que os princípios e intenções da reorganização curricular nada acrescentam à vida escolar e às aprendizagens dos alunos.

Com a reorganização curricular emerge a importância de perspectivar o currículo enquanto *projecto que se constrói na acção e que consideram os projectos curriculares como dispositivos potenciadores de uma intervenção educativa com sentido para as situações reais* (Leite & Fernandes, 2002: 42). Neste sentido, diversos autores – Barroso 2005, Costa 2004, Leite & Fernandes 2002, Peralta 2002, Roldão, 2005 – questionam a forma como está a ser feita a apropriação e consequente operacionalização dos projectos (PEE, PCE e PCT) nas escolas. E sustentados em estudos realizados nesse campo os autores afirmam que os professores são, uma grande parte das vezes levados apenas por preocupações do cumprimento do normativo, que continua a ser a matriz cultural que domina nas escolas e no sistema traduzindo-se os “projectos” num

documento escrito para “inspector ver”, em vez de serem e traduzirem as intenções educativas e as opções curriculares da escola e dos professores para responder, de forma o mais adequada possível, aos interesses, expectativas e necessidades da população escolar a que se destinam (Leite & Fernandes, 2002: 58).

Teorizando sobre a problemática dos constrangimentos subjacentes ao desenvolvimento do processo de reorganização curricular do ensino básico, Fernandes destaca um factor que é fortemente invocado pelos professores, ou seja, *tempo*. De acordo com a autora o factor tempo é, *um factor determinante na implementação de propostas de inovação curricular emanadas centralmente [pois] estarão sempre presentes e em permanente tensão os tempos da administração central e os tempos dos professores* (2005: 68). De acordo com a autora, Hargreaves (1998) denomina esses tempos de *monocrónico* – associado à esfera da administração central e àqueles que exercem o controlo administrativo – e *policrónico* – associado à esfera dos professores e ao seu dia-a-dia de trabalho, durante o qual se têm de dividir por várias tarefas e relações interpessoais.

Continuando a seguir a linha de pensamento de Fernandes (2005), os professores, no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, tiveram de dar resposta, sincronicamente, a estas duas visões do tempo, sendo que prevaleceu a dimensão

monocrónica do tempo, aspecto sustentado pela autora nas dificuldades invocadas por professores, nomeadamente: escassez de tempo; horários de trabalho incompatíveis, dificuldade em reunir e trabalhar em conjunto, dificuldades em construir projectos nos tempos estipulados pela tutela, etc.

Parece necessário encontrar um equilíbrio entre estas duas dimensões que constituem o factor tempo, de modo a que os professores não se limitem somente ao cumprimento do normativo descurando uma intervenção educativa responsável, contextualizada e potenciadora de maiores índices de sucesso educativo. Pois,

não basta a vontade de mudar, quer na perspectiva do Ministério, quer das escolas e dos professores. É necessário que haja articulação entre esse desejo e as condições para a sua concretização, por forma a que não se venham a frustrar entusiasmos existentes, nem se esgotem energias dos professores nos constrangimentos e nas incongruências que a operacionalização deste modelo curricular pode colocar” (Leite & Fernandes, 2002: 60).

1.3. O CASO DO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Estudos desenvolvidos por organizações internacionais – OECD, 2007¹² – e Relatórios sobre o Ensino e Educação em Ciência (EC, 2007¹³; Osborn & Dillon, 2008¹⁴) chamam a atenção para o facto de nas últimas duas décadas o interesse dos alunos do Ensino Básico por temas relacionados com a Ciência ter vindo a decrescer substancialmente. De modo a tentar inverter esta tendência, estes estudos sugerem que os currículos das ciências sejam re-desenhados no sentido de proporcionarem uma educação científica contextualizada e adequada aos interesses e necessidades dos alunos (Jenkins, 1999; Ainkenhead, 2007). Com efeito, *torna-se imprescindível que a população esteja apta a avaliar as potencialidades e os perigos das propostas científicas e tecnológicas de modo a poder participar em processos decisórios que a todos dizem respeito* (Reis, 2007: 37).

Outro dos problemas diagnosticados nos estudos acima mencionados está relacionado com o facto das abordagens desenvolvidas – de natureza maioritariamente passiva centrada na transmissão de conhecimentos – no âmbito do ensino das Ciências não

¹² Programme for International Student Assessment

¹³ Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe

¹⁴ Science Education in Europe: Critical Reflections

conseguirem motivar e aproximar os alunos de temas científicos. Nesta perspectiva, o Relatório de Osborne & Dillon (2008) faz um claro apelo à necessidade dos currículos apostarem mais no trabalho experimental e nas actividades de pesquisa e, conjuntamente, ser dada maior atenção à qualidade da formação inicial e contínua dos professores de Ciências.

Estes constrangimentos têm atravessado o currículo das ciências de diversos países, não sendo excepção o caso português, onde, resultante da implementação do Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi proposta uma nova perspectiva curricular para a área das Ciências Físicas e Naturais.

O “novo” currículo das ciências¹⁵, no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi implementado de uma forma generalizada e obrigatória no ano lectivo de 2002/2003 no 7º ano de escolaridade, onde se propõe, de uma forma geral, uma educação em ciência mais centrada no aluno, com um maior desenvolvimento de actividades experimentais, assente na construção de projectos curriculares e na resolução de problemas.

A realização de actividades experimentais, a observação do mundo que nos rodeia, a ligação ao ambiente, à tecnologia e à sociedade, e o desenvolvimento de projectos são perspectivas preconizadas para o ensino das ciências em diversos países, devendo integrar-se a nível do currículo das ciências desde muito cedo (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006; Reis, 2006a).

O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais* (DEB, 2001a) – onde se encontra definido o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a desenvolver nos alunos durante o seu percurso pelo ensino básico – no caso particular da área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais (CFN), o conjunto de competências específicas está organizado em torno de quatro grandes temas, nomeadamente *Terra no Espaço*, *Terra em Transformação*, *Sustentabilidade na Terra* e *Viver Melhor na Terra*. Deste modo, para cada um destes temas e em função das competências específicas que lhe estão inerentes são sugeridas experiências de aprendizagem a desenvolver com os alunos.

¹⁵ Note-se que anteriormente à implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino básico, a disciplina de Ciências Naturais era leccionada apenas no 7º e 8º anos de escolaridade, enquanto que a disciplina de Ciências Físico-Química era leccionada apenas nos 8º e 9º anos de escolaridade. Actualmente, são leccionadas ambas as disciplinas nos três anos, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

O documento curricular *Ciências Físicas e Naturais: Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico* (DEB, 2001b) traduz esta nova orientação, assumindo como finalidades a complementaridade entre as disciplinas de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas, enfatizar as possibilidades de gestão curricular e o desenvolvimento de experiências educativas. Este documento surge:

(...) para dar ênfase às possibilidades de gestão de conteúdos e de implementação de experiências educativas, por parte dos professores, de acordo com alunos e contextos diferenciados (DEB, 2001b: 5).

Ou seja, este documento curricular pretende servir de orientação aos professores no sentido de possibilitar aos mesmos efectuar a gestão de conteúdos e operacionalizar experiências educativas responsáveis pelo desenvolvimento de competências essenciais, tendo em conta as idiossincrasias dos alunos e contextos específicos. Ambiciona ir além da ideia de que os programas das disciplinas se constituem num conjunto de conteúdos e propostas metodológicas que os professores têm de cumprir de forma uniforme em contexto de sala de aula (DEB, 2001b).

As autoras¹⁶ das Orientações Curriculares para a área das Ciências Físicas e Naturais salientam que as experiências educativas propostas (...) *podem ser seguidas, adaptadas ou substituídas por outras que os professores entendam de acordo com as características dos alunos e contextos educativos* (DEB, 2001b: 5-6), e que as próprias orientações curriculares possibilitam inclusive a alteração da sequência dos temas em função: da colaboração e coordenação estabelecida entre os professores; interesses dos alunos e contextos locais e a pertinência e actualidade dos assuntos, promovendo, assim, a flexibilidade e adaptação do currículo ao contexto escolar.

Em jeito de síntese, o documento *Ciências Físicas e Naturais: Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico* (DEB, 2001b) desafia os professores a:

- i) Incrementarem o trabalho colaborativo docente através do regime de co-docência (par pedagógico) na leccionação das disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, sempre que as temáticas se proporcionarem, uma vez que fomenta a interdisciplinaridade, permitindo a construção de uma visão holística da Ciência;
- ii) praticarem uma gestão curricular concertada pelos professores da área de Ciências Físicas e Naturais de modo a, em conjunto, ultrapassarem uma visão fragmentada da

¹⁶ Cecília Galvão (Coord.), Adelaide Neves, Ana Maria Freire, Ana Maria Sousa Lopes, Maria da Conceição Santos, Maria da Conceição Vilela, Maria Teresa Oliveira & Mariana Pereira.

ciência e desenvolverem articuladamente as competências definidas para esta área curricular;

iii) promoverem experiências educativas diversificadas que, contextualizadas segundo a perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, permitam aos alunos a possibilidade de analisarem situações problemáticas cuja resolução facilite a participação pública e a tomada de decisões relacionadas com aspectos científicos e tecnológicos.

iv) envolverem os alunos em projectos interdisciplinares, que lhes desafiem a consciência ecológica e social e estimulem a construção de uma identidade própria e incitadora de intervenções cívicas responsáveis, solidárias e críticas.

A assunção destas orientações curriculares para a área das Ciências Físicas e Naturais implica uma mudança de ênfase nos processos de ensino e aprendizagem das Ciências. Apresentamos no Quadro 1.4 as mudanças de ênfase privilegiadas pelas orientações curriculares e de acordo com o currículo das Ciências Físicas e Naturais para o Ensino Básico

Menor Ênfase	Maior Ênfase
Professor como transmissor de conhecimentos científicos através da exposição oral e da demonstração experimental	Professor como guia e facilitador da aprendizagem ao apoiar actividades de inquérito científico
Interpretação rígida do programa e seguimento do livro de texto	Flexibilidade curricular e adaptação do currículo ao contexto de ensino
Ensino orientado para um hipotético aluno médio que tipifica um grupo de alunos	Ensino orientado para os alunos atendendo aos seus gostos, interesses, necessidades e experiências
Valorização exclusiva de factos, leis, teorias e princípios científicos	Compreensão da Ciência atendendo às suas diversas dimensões
Utilização de questões fechadas que requerem respostas únicas reproduzindo conhecimento factual memorizado	Utilização de questões abertas que promovem o pensamento crítico, relacionando evidências e explicações, com utilização de estratégias cognitivas diversas
Aprendizagem individualizada	Aprendizagem colaborativa
Avaliação daquilo que é facilmente medido	Avaliação de competências de conhecimento, raciocínio, comunicação e atitudes
Aprendizagem passiva que requer o ouvir do professor e a escrita de apontamentos	Aprendizagem activa que envolve os alunos em processos investigativos
Ensino centrado no professor com predomínio na transmissão de conhecimentos	Ensino centrado nos alunos com utilização de processos investigativos
Ensino baseado na resolução de exercícios com base na aplicação das expressões matemáticas	Ensino baseado na resolução de problemas e no desenvolvimento de projectos
Utilização de testes como fonte única de recolha de dados	Utilização de fontes múltiplas de recolha de dados
Professor como técnico	Professor como investigador

Quadro 1.4 – Mudanças de ênfase preconizadas pelas Orientações Curriculares
(Fonte: Freire, 2005: 744)

A concretização dos pressupostos subjacentes às mudanças curriculares preconizadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino das Ciências Físicas e Naturais implica a existência de uma cultura de colaboração e responsabilização docente, ou seja, é necessário *quebrar com o trabalho isolado dos professores, permitindo-lhes a decisão na gestão de conteúdos, a organização concertada das disciplinas de CN e de CFQ, a planificação conjunta das actividades para os alunos* (Galvão et al, 2004: 3).

POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS ...

A introdução das novas propostas acima descritas no currículo das ciências implica mudanças para os professores, nomeadamente ao nível das práticas curriculares que desenvolvem com os alunos. Os professores são, neste contexto, responsabilizados para assumir um papel fundamental na implementação de qualquer processo de mudança curricular (Czerniak, Lumpe & Haney, 1999; Osborne & Simon, 1996). Todavia, estes processos de mudança não são, normalmente, facilmente aceites e apreciados pelos professores (Coble & Koballa, 1996).

Teorizando sobre processos de mudança, Peers, Diezmann & Watters (2003) defendem que estes exigem aos professores: i) o reconhecimento e aceitação da necessidade da mudança; ii) um comprometimento pessoal com a mudança; iii) abertura de espírito, flexibilidade e vontade de experimentar ideias novas; iv) vontade de partilhar problemas e procurar colaborativamente soluções para os mesmos e v) disponibilidade para arriscar e reflectir sobre as suas práticas.

No que concerne às potencialidades e constrangimentos inerentes à implementação das Orientações Curriculares para a área das Ciências Físicas e Naturais, a própria equipa de autoras efectuou um levantamento¹⁷ dos aspectos positivos e negativos assinalados por professores que colocaram em acção essas mesmas orientações. Esse levantamento esteve na base da elaboração de um parecer sobre alguns aspectos da Reorganização Curricular do Ensino Básico que foi depois publicado com o título *Inovação no Currículo das Ciências em Portugal: algumas perspectivas de avaliação* (Galvão et al, 2004).

¹⁷ Esse levantamento baseou-se na análise das respostas dadas a um questionário, por 53 professores a leccionar o 7º ano de escolaridade, excepto 5, na análise de 6 entrevistas realizadas a professores orientadores de estágio de Ciências Físico-Químicas e na análise de questões colocadas por professores em acções de formação/divulgação.

Em jeito de ilustração apresentamos uma síntese, no Quadro 1.5, das principais potencialidades e constrangimentos na implementação do *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, apontadas pelos professores inquiridos.

	Implementação do Currículo Nacional: Competências Essenciais para a área das Ciências Físicas e Naturais	
Potencialidades	i) a própria definição das competências a desenvolver ao longo do ensino básico; ii) o papel activo do aluno nos processos de ensino e aprendizagem; iii) a flexibilidade permitida ao professor, particularmente na gestão dos conteúdos específicos de cada um dos temas organizadores; iv) a articulação existente entre as CN e as CFQ, expressa pela constituição destas duas disciplinas na área disciplinar CFN; v) a formulação das diferentes competências específicas nos diferentes domínios (conhecimento substantivo, processual e epistemológico, raciocínio, comunicação e atitudes) bem como a possibilidade destas serem desenvolvidas ao longo dos quatro temas organizadores e durante toda a escolaridade básica; vi) a proposta de experiências educativas diversas que fomentam o desenvolvimentos das diferentes competências essenciais	
Constrangimentos	Natureza interpretativa do próprio documento	i) dificuldades de interpretação do currículo, sua linguagem e terminologia (ex. competência) ii) a flexibilidade do currículo que, segundo alguns professores, pode conduzir à desorganização de ideias e, por conseguinte, à perda das ideias estruturantes; iii) a não explicitação, neste documento, dos conteúdos programáticos a leccionar por ano de escolaridade.
	Natureza organizacional	iv) reduzida carga horária disponível para as CN e as CFQ; v) elevado número de alunos por turma; vi) não existir em algumas escolas o desdobramento da turma por turnos; vii) dificuldades em trabalhar em equipa (obstáculo de natureza interpessoal ou emergentes da própria organização escolar – incompatibilidades de horários)
	Natureza pedagógica	viii) pouca motivação e envolvimento dos alunos nas actividades propostas; ix) dificuldades de articulação entre a selecção de experiências educativas e as correspondentes competências essenciais que estas permitem desenvolver;

Quadro 1.5 – Potencialidades e constrangimentos da implementação do Currículo Nacional: competências essenciais para a área das CFN (Adaptado de Galvão *et al*, 2004)

Optámos, igualmente, por uma apresentação semelhante (Quadro-Síntese) no que se refere às potencialidades e constrangimentos na implementação das Orientações Curriculares que os professores inquiridos assinalam, tendo por comparação os programas anteriores.

	Implementação das Orientações Curriculares para a área das Ciências Físicas e Naturais	
Potencialidades	i) maior articulação entre os conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas; ii) melhor distribuição dos temas organizadores e dos respectivos conteúdos ao longo do 3º ciclo; iii) maior autonomia e flexibilidade por parte dos professores na gestão dos conteúdos; iv) pertinência e utilidade das experiências educativas propostas para desenvolver nas aulas, com relevo para o papel activo conferido ao aluno; v) importância atribuída, pelo documento, ao desenvolvimento de todas as competências; vi) ênfase atribuída à componente prática e laboratorial vii) pertinência, interesse e actualidade dos temas; viii) integração de alguns aspectos da história da ciência e do carácter dinâmico da construção do conhecimento científico, dando especial realce à relação “ciência, tecnologia, sociedade, ambiente”; ix) proposta apresentada no documento para a existência de um par pedagógico para leccionar a área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais.	
Constrangimentos	Natureza interpretativa do próprio documento	i) o documento ser pouco pormenorizado quanto ao grau de generalidade vs pormenor com que os conteúdos programáticos devem ser leccionados; ii) distribuição dos temas organizadores, respectivos conteúdos programáticos ao longo do 3º ciclo iii) valorização do desenvolvimento de competências em detrimento da aquisição de conhecimento científico.
	Natureza organizacional	iii) reduzida carga horária atribuída a CN e CFQ; iv) elevado número de alunos por turma; v) não desdobramento das turmas em turnos em algumas escolas; vi) aulas com reduzida duração (45 minutos); vii) incompatibilidades de horários entre os professores de CN e CFQ; viii) extensão dos conteúdos face à carga horária disponível para as disciplinas de CN e CFQ, para todo o 3º ciclo; ix) falta de recursos físicos nas escolas (laboratórios, salas para reunir, material de laboratório, ...).
	Natureza formativa	x) falta de formação presencial xi) falta de acompanhamento por parte do Ministério da Educação que não promove acções de formação nas escolas; xii) necessidade de formação sobre avaliação de competências, particularmente nos domínios da comunicação e das atitudes.

Quadro 1.6 – Potencialidades e constrangimentos da implementação das orientações curriculares para a área das CFN (Adaptado de Galvão *et al*, 2004)

Ao efectuarmos uma análise mais aprofundada aos dois quadros-síntese anteriores, facilmente constatamos que as potencialidades e constrangimentos num caso e no outro se entrecruzam chegando, mesmo em algumas das situações a colidir. Pois, se por um lado a generalidade dos professores destaca como aspecto positivo uma *maior autonomia e flexibilidade por parte dos professores na gestão dos conteúdos*, em

contrapartida referem como constrangimento *a flexibilidade do currículo que, segundo alguns professores, pode conduzir à desorganização de ideias e, por conseguinte, à perda das ideias estruturantes ou a não explicitação dos conteúdos programáticos a leccionar por ano de escolaridade*. Traduz ainda uma evidente contradição entre o que discursivamente os professores apropriam ou reproduzem da retórica da mudança, e as suas efectivas práticas e percepções acerca da sua acção e autonomia.

Relativamente às dificuldades, anteriormente, mencionadas também Morais & Neves após a análise às referidas orientações curriculares para o ensino das ciências, afirmaram não existir *uma clara explicitação sobre: (a) a distribuição dos quatro temas por cada um dos anos do 3ºciclo; (b) o nível de abrangência dos conceitos a tratar em cada tema/sub-tema* (2006: 9-10). Ambas as críticas, já foram, anteriormente, refutadas por Galvão (2002b), quando a autora perante críticas semelhantes argumenta com o princípio da flexibilidade curricular, que permite ao professor gerir o currículo atendendo aos seus alunos e contextos específicos:

A leitura do documento 'Orientações Curriculares' pode ser feita sequencialmente, respeitando os temas e respectivo desenvolvimento programático, de acordo com o esquema conceptual que lhe está subjacente, explicado no documento de competências [...]. No entanto, essa sequência pode ser alterada em função da colaboração e coordenação entre os professores, tendo em conta interesses locais, de actualidade de assuntos, e de características dos alunos (DEB, 2001b: 5)

No que se refere aos constrangimentos de natureza interpretativa dos documentos oficiais as autoras do documento *Ciências Físicas e Naturais: Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico* (DEB, 2001b) admitem que os professores, de uma forma geral, sentem dificuldades ao nível da organização e compreensão do que é proposto no Currículo Nacional das Ciências, operacionalizado através das Orientações Curriculares, apontando como principais justificações falhas de comunicação entre professores e autores dos documentos oficiais, incompreensão da terminologia e conceitos adoptados nos referidos documentos e que se encontram em consonância com os pressupostos inerentes às mais recentes tendências, políticas curriculares e investigação relativamente ao ensino das Ciências e alguma resistência à mudança (Galvão *et al*, 2004). Ainda a este propósito, Freitas acrescenta uma outra justificação, que no seu entendimento *reside no desfasamento entre as perspectivas de ensino subjacentes às OC e aquilo que os professores pensam sobre o que, o como e o porquê ensinar ciências a todos os alunos* (2005b:150).

Ao analisarmos os constrangimentos de natureza organizacional assinalados pelos professores – *Inovação no Currículo das Ciências em Portugal: algumas perspectivas de avaliação* (Galvão et al, 2004) – há um aspecto que se destaca: *dificuldades na gestão do tempo*, que na opinião dos inquiridos condiciona entre outras dimensões, a realização de maior número de actividades experimentais e o desenvolvimento de trabalho em equipa. Outros dos constrangimentos invocados pelos professores como obstáculos à realização de mais actividades experimentais são o *elevado número de alunos por turma* e o *não existir o desdobramento da turma por turnos*. Contudo, actualmente, estes argumentos deixam de fazer sentido, uma vez que a entrada em vigor do Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho, autoriza o desdobramento das turmas, com mais de 15 alunos, num bloco de 90 minutos, de modo a possibilitar a realização de actividades experimentais.

Na perspectiva de Santos (2007), essencial repensar a criação de mais tempos e espaços ajustados à Educação em Ciência, uma vez que se tal não for tido em linha de conta, corre-se o risco de que os professores, perante programas extensos e horários que consideram manifestamente diminutos, dêem preferência ao conhecimento factual e demonstrativo (Hodson, 1993 referido por Santos, 2007). Isto é, que continuem a privilegiar concepções de ensino e aprendizagem que se resumem a uma mera transmissão de conhecimento e recepção acrítica e passiva da informação (Reis, 2006b).

Considerando, uma vez mais, as teorizações de Moraes & Neves quanto aos constrangimentos subjacentes à implementação das Orientações Curriculares para a área das Ciências Físicas e Naturais, as autoras argumentam que sendo os professores elementos-chave na implementação do currículo das Ciências, somente com uma boa formação o poderão fazer com sucesso. As autoras reforçam que na ausência dessa formação, as *orientações curriculares mal estruturadas e deficientemente explicitadas podem pôr em causa o princípio igualitário de uma boa educação para todos* (2006: 15). A este propósito Galvão et al (2004) e Freire (2005) defendem que para implementar e acompanhar as mudanças pretendidas é prioritário investir na formação de professores, criando incentivos para a introdução, ao nível das práticas curriculares, de inovações e mudanças.

Em suma, o sucesso da implementação de mudanças curriculares depende, fundamentalmente, do envolvimento dos professores nas diversas fases do processo (van Driel, Beijjaard & Verloop, 2001), da eficácia dos processos de acompanhamento e

monitorização e das parcerias estabelecidas entre professores, investigadores e administração central (Costa, 2007).

Assim, de acordo com a literatura revista, constituem estratégias imprescindíveis à implementação de mudanças curriculares a existência de fortes equipas de liderança, e uma cultura de questionamento e articulação sustentada em processos de desenvolvimento profissional docente adequados aos contextos reais (Fullan, 1991). Neste sentido, é necessário considerar a utilização de um vasto leque de estratégias que, combinadas entre si e em função dos objectivos e contextos específicos, sejam indutoras de iniciativas e/ou projectos de desenvolvimento profissional docente. Por conseguinte, *cada estratégia, com os seus propósitos específicos, adequa-se às características particulares dos participantes e a determinadas fases de um processo de mudança* (Reis, 2006b: 69-70), sendo a sua selecção influenciada pelos objectivos a atingir, os pressupostos que lhes subjazem e as características do contexto específico a que se destinam.

1.4. O QUE FICOU POR FAZER...

Teorizando sobre esta temática Roldão, Alonso, Peralta & Costa (2007) explicitam-nos aspectos cruciais que ficaram por concluir em todo este processo, a saber:

- i) não foi concretizada a reestruturação ou transformação dos Programas anteriores, adequando-os *ao Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais* (DEB, 2001a). Se no início existia a intenção política expressa no próprio documento, de manter os programas para não criar perturbação no sistema, era intenção mais tarde reformular os referidos programas de acordo com o Currículo Nacional e num formato mais adaptado à lógica de uma gestão curricular mais autónoma por parte das escolas. Na mesma linha de pensamento, Fontoura acrescenta que os referidos programas, enquanto instrumentos do currículo, não podem ser considerados atemporais, devendo ser revistos criteriosamente *em ordem à construção de um novo equilíbrio, entre a herança cultural que recebemos e o conhecimento exigido pelo futuro que, entretanto, vamos construindo*” (2002: 1027);

- ii) não foi realizado o processo de reconstrução e melhoramento do *Currículo Nacional* do Ensino Básico: Competências Essenciais (DEB, 2001a), como havia sido previsto que ocorresse três anos após a sua publicação (isto é, em 2004).
- iii) em 2002, foi suspenso, por decisão ministerial do governo na altura no poder, o apoio/assessoria às escolas por parte das doze instituições de ensino superior, a produção de estudos de investigação sobre o processo de reorganização curricular. Foi, igualmente suspensa a continuidade de apoio dada pelas Direcções Regionais da Educação. Note-se que tal decisão foi alvo de sérias críticas por parte de diversos investigadores do campo educacional, uma vez que contrariava o apelo e recomendações feitas pelos mesmos, como se pode constatar no discurso de Alonso, Peralta & Alaiz:

a relevância que adquire o apoio e o assessoramento (...) que ajude as escolas a clarificar e a compreender as propostas de inovação curricular e a traduzi-las em soluções práticas, ao mesmo tempo que oferece suporte para ultrapassar a incerteza e a ansiedade próprias do processo de mudança e a valorização e o estímulo necessários para prosseguir (2001: 67).

Apoio esse que deverá ser, segundo os autores, direccionado para a construção de projectos curriculares, para a organização das novas áreas curriculares e para a procura de metodologias e processos de avaliação concordantes com uma abordagem por competências.

Posição semelhante é reiterada por Leite & Fernandes quando as mesmas advertem que

é preciso continuar, e ampliar, o acompanhamento dos projectos, quer pela própria administração, quer por instituições do ensino superior (...) [pois] consideramos que este acompanhamento pode permitir, para além de cimentar a comunicação entre os professores e outros actores educativos, aprofundar o conhecimento sobre as situações por forma a encontrar coerências para os projectos e novos modos de acção (2002: 55).

Foi, igualmente, extinto o Fórum da Reorganização Curricular que se encontrava alojado no site do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, que visava apoiar os professores envolvidos no processo através de um diálogo questionador e clarificador sobre determinados aspectos¹⁸ relacionados com o processo. Esse Fórum constituía uma espaço on-line onde os professores tinham a oportunidade de colocar questões/dúvidas a elementos do DEB, os quais davam resposta. Constituía igualmente um espaço de

¹⁸ Avaliação, Competências, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Áreas Curriculares Disciplinares, Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares e ainda a rubrica Outros assuntos.

partilha de inquietações, receios e, também de saberes e vivências positivas relacionadas com o desenvolvimento do processo.

De acordo com Roldão, Alonso, Peralta & Costa (2007) a formação inicial e contínua de professores, com lacunas de várias naturezas e investimento inconstante nas várias instituições e zonas do país, constituiu-se praticamente como o único canal de “alimentação” das escolas e dos professores no decorrer deste processo. Segundo as autoras, todos estes constrangimentos contribuíram para o agravamento das dificuldades sentidas nas escolas pelos professores na forma de lidar quer com a mudança de lógicas de trabalho ambicionada – maior desenvolvimento de trabalho colaborativo docente – quer com os documentos curriculares. A falta de acompanhamento e apoio, inicialmente previsto, durante o processo traduziu-se em distorções na sua leitura e operacionalização nas escolas pelos professores.

1.5. CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

Com a finalidade de tornar mais clara a leitura do estudo que aqui se apresenta optámos por fazer, de seguida, a clarificação de conceitos que de alguma forma se cruzam no trabalho empírico deste estudo. Deste modo, *Currículo*, *Desenvolvimento curricular*, *Gestão curricular* e *Projecto* são os conceitos-chave a clarificar neste momento. No entanto, apesar das aspirações de precisão que possamos ter, consideramos que os conceitos-satélite aqui abordados são conceitos “imprecisos”, dado que se torna complicado estabelecer os limites e conteúdos de conceitos continuamente enriquecidos pelos progressos das Ciências Sociais e Humanas.

1.5.1. CURRÍCULO

Evolução do conceito de currículo

Pretendemos realizar uma breve contextualização das principais perspectivas conceptuais de currículo, invocando alguns dos principais movimentos que influenciaram a evolução curricular ao longo do século XX/inícios dos século XXI e alguns teóricos cuja influência foi valiosa nesse processo, para de seguida efectuarmos uma análise mais contextualizada sobre a multiplicidade de olhares que existem sobre o conceito.

O conceito de currículo não é novo, no entanto, o seu entendimento no campo do currículo escolar sofre alterações ao longo dos tempos por referência a três grandes factores, a saber: i) a *sociedade*, ii) os *saberes científicos* e iii) o *aluno*, sendo que estes se articulam naturalmente entre si, exercendo influência sobre o currículo em termos globais e não como linhas independentes (Roldão, 1999b).

Segundo a autora, o currículo surge como uma construção social, uma vez que é a partir das concepções, valores e necessidades sociais, políticas e económicas num dado contexto sócio-temporal que se organizam as respostas da escola, reflectidas na sua maioria no currículo escolar proposto. Outro factor que tem grande influência sobre o currículo são os já mencionados saberes científicos, que apesar de estarem em contínua e rápida evolução, vão sendo introduzidos de uma forma mais lenta no currículo escolar. Outro dos vectores de referência na dinâmica curricular é o Aluno, ou seja, a representação social e pedagógica que dele se faz (por exemplo, concepção do aluno como sujeito passivo ou como sujeito activo no processo de aprendizagem).

Parafraseando a autora, *da dinâmica curricular entre estes diversos factores e do peso relativo de cada um resulta a dinâmica evolutiva dos currículos escolares em cada contexto* (Roldão, 1999b: 16). A análise da evolução do currículo ao longo do século XX nos países de cultura ocidental (Europa e América do Norte), excepto alguns casos como é o português, permite verificar-se uma tendência para aquilo que no discurso curricular se denomina de *pêndulo oscilante*. De acordo com esta tendência a evolução curricular tem seguido um movimento de alternância entre a atribuição de maior relevo às dimensões relativas aos saberes científicos ou às dimensões respeitantes ao aluno, seus interesses e necessidades, não esquecendo que essa alternância sofre grande influência de pressões e valores que resultam da conjuntura social, económica e política.

De modo a tornar a leitura mais fluente e sistematizadora, optámos, sustentando-nos em diferentes autores (Fernandes, 2000; Fernandes, 2007; Freitas, 2000; Leite, 2003; Roldão, 1999b), por elaborar um Quadro-síntese 1.7, com os principais marcos que contribuíram para a evolução curricular, ao longo do século XX e princípios do século XXI, nos Estados Unidos da América.

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Época	Perspectivas curriculares	Teóricos de referência
Primeiras décadas do século XX	<ul style="list-style-type: none"> - Pêndulo curricular tendencialmente centrado na dimensão do aluno. - currículo progressivo que tem em consideração as experiências e os interesses dos alunos; - associação do processo de aprendizagem às necessidades práticas da vida social. 	John Dewey - Movimento progressista. (1902 - Ensaio: "The Child and the Curriculum")
	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocação do pêndulo curricular para a dimensão dos saberes científicos; - defende um currículo tecnicista organizado por disciplinas, precisão científica no processo de planeamento dos currículos; - a educação dirige-se primeiramente para a vida adulta e não para a vida da criança. 	Franklin Bobbitt , publica (1918) o 1º livro inteiramente dedicado ao currículo – "The Curriculum"
Anos 40 e 50 do século XX	<p>Rationale Tyleriano¹⁹;</p> <ul style="list-style-type: none"> - introdução dos objectivos educacionais; - noção de currículo prescritivo e centrado no seu processo de desenvolvimento a partir de quatro pontos fundamentais: formulação de objectivos, selecção de conteúdos, organização de actividades e realização de avaliação; - <i>concepção de currículo associada a uma matriz disciplinar configuradora dos saberes científicos considerados válidos para serem ensinados nas escolas</i>²⁰ 	Ralph Tyler (1949), publica o livro "Basic Principles of Curriculum and Instruction"
Final dos anos 50, década de 60 do século XX	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocação do pêndulo curricular para a dimensão dos saberes científicos²¹; - currículo organizado por disciplinas; - concepção compreensiva²² do currículo; - especialistas do currículo são substituídos por especialistas das disciplinas na definição do que deve ser aprendido na escola. 	Jerome Bruner , Movimento de revalorização curricular dos saberes científicos, associados ao New Academic Reform Movement.
	<ul style="list-style-type: none"> - manifesta preocupações sobre esta inflexão do currículo, agora centrado nos saberes académicos, em detrimento da construção de currículos orientados para o aluno que melhor ajudariam a responder à questão: "O que é importante que os alunos aprendam?" 	John Goodlad , publica em 1964 o livro "School Curriculum Reform in the United States"

¹⁹ O rationale tyleriano assentava numa lógica na qual se antevia que o currículo e os processos de ensino e aprendizagem se organizassem numa sequência que constituísse resposta às questões: i) Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?; ii) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?; iii) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; iv) Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão a ser alcançados? A obra de Tyler foi vista (e ainda o é) como um guia de grande utilidade para os professores, dado que reúne um conjunto de técnicas de apoio à organização e desenvolvimento curricular (Fernandes, 2007).

²⁰ Fernandes, 2007: 131.

²¹ Em 1957, a Rússia lança o 1º Sputnik e instala-se uma crise inesperada: como se compreendia que os russos estivessem científica e tecnologicamente mais avançados do que os americanos? Foram atribuídas as culpas aos currículos escolares existentes, que não estavam a dar a merecida atenção a disciplinas como a Matemática e as Ciências (Freitas, 2000). Assim, a insuficiente preparação académica oferecida pelas escolas de inspiração progressista, bem como o aumento da competição científico tecnológica associada à guerra-fria, levaram à deslocação **tendencial** do pêndulo curricular para a dimensão dos saberes científicos (Roldão, 1999b).

²² Para Bruner, a compreensão da estrutura de cada disciplina permite ao aluno perceber como essa disciplina funcionava, quais os seus problemas e como os pode resolver. De acordo com Bruner, o aluno independentemente do seu nível cognitivo é sempre capaz de aprender (Freitas 2000).

	<p>- Perante as contradições que atravessavam o campo curricular, o autor afirma que o currículo está <i>moribundo</i> e que para tal estado muda é necessário que se inverta a orientação dominante seguida – a teórica – e se aposte na prática;</p> <p>- acrescenta ainda que o currículo tem dar acolhimento a muito mais do que as tradicionais disciplinas.</p>	Joseph Schwab publica em 1969 o artigo “The practical: a language for curriculum”.
<p>Finais da década de 60 e início da década de 70 do século XX</p>	<p>- a contestação estudantil bem como o reforço dos valores da liberdade e da relevância pessoal conduziram à deslocação do pêndulo curricular para a dimensão do aluno;</p> <p>- currículo centrado nos interesses dos alunos, nas temáticas da actualidade social, na resolução de problemas reais;</p> <p>- Dá importância à investigação autobiográfica, isto é, à descrição das experiências individuais no currículo;</p> <p>- defende que o verdadeiro currículo é aquele que é construído pelo professor quando este se encontra sozinho com os seus alunos em contexto de sala de aula;</p> <p>- Implementação de currículos flexíveis, construídos tendo em conta as características dos actores educativos intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem²³.</p>	<p>William Pinar – Movimento da reconceptualização curricular (década de 70).</p>
<p>Finais da década de 70, e década de 80 do século XX</p>	<p>Principais linhas orientadoras das teses dos teóricos críticos:</p> <p>i) num 1º momento considera-se que o currículo nunca é neutro, sendo influenciado por valores e ideologias de carácter político e social. As classes dominantes utilizam o currículo para formar jovens que reproduzam no futuro, o que as classes de onde provêm são, no presente (teoria da reprodução);</p> <p>ii) principal finalidade do currículo tem sido que a escola transmita conhecimentos que promovam a estratificação social;</p> <p>iii) procura-se que as aprendizagens essenciais para a vida resultem do apelidado “currículo oculto”;</p> <p>iv) num 2º momento, consideram que o conceito de reprodução a nada conduziu;</p> <p>v) surge a teoria da resistência²⁴ (introduzida por Willis em 1977) que defende que alunos oriundos de classes desfavorecidas resistem ao currículo oficial e ao currículo oculto, por razões relacionadas com as suas raízes culturais</p>	<p>Basil Bernstein, Henri Giroux, Michael Apple, Michael Young – Movimento da Teoria Crítica. (finais da década de 70 e década de 80)</p>
<p>Década de 90, princípios do século XXI</p>	<p>- defende a ideia de um currículo concebido como um sistema capaz de se auto-organizar quando ocorrem problemas e perturbações;</p> <p>- o autor caracteriza o currículo pós-moderno recorrendo à metáfora dos quatro “Rs”: <i>rico, reflexivo, relacional e rigoroso</i>²⁵.</p>	<p>Movimento da Pós-Modernidade.</p> <p>William, Doll Jr. (1993), publica o livro “A Post-modern Perspective on Curriculum</p>

²³ Anuncia-se nesta altura a Pós-Modernidade, na sua reacção contra o estabelecido e o científico, valorizando-se a flexibilidade e a incerteza (Freitas, 2000). A pós-modernidade caracteriza-se por profundas transformações na sociedade que levaram à globalização (da informação, comunicação, tecnologias, ...) e a um grande desenvolvimento científico e técnico (Fernandes, 2000).

²⁴ Numa conferência realizada em Ontário (1980), Giroux relaciona a teoria da resistência com a necessidade de implementar uma pedagogia crítica que tivesse como base a obra de Paul Freire, que acreditava que era possível, através da educação construir uma consciência política. Freire considerava que a construção/organização dos programas educativos ou de acção política devia partir de situações concretas que traduzissem as aspirações do povo (Freitas, 2000).

²⁵ Currículo pós-moderno: i) **Rico** – aberto e inacabado; ii) **Reflexivo** – que permite reflectirmos sobre o nosso próprio conhecimento; iii) **Relacional** – capaz de estabelecer relações pedagógicas e culturais; iv) **Rigoroso** – os pressupostos com que se interpretam, avaliam e estabelecem os vários quadros possíveis contêm indeterminação, porém não são arbitrários (Doll citado por Fernandes, 2000).

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva-se: i) a construção do currículo de uma forma não linear e aberto à diferença (cultural, étnica, de género, ...) ii) o conhecimento como uma construção social complexa; - é necessário ter em conta a complexidade e a incerteza que caracterizam a época de mudanças em que vivemos, assim o currículo deve valorar o conhecimento prático e proporcionar a construção de sentidos. 	<p>Patrick Slattery, publica em 1995 o livro "Curriculum Development in the postmodern Era"</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Contestam a reconceptualização e os que na sua esteira se assumem como pós-modernos; -Wraga assinala que as práticas sugeridas por Slattery (colocar os alunos em círculo, partilha de experiências pessoais, visitas a museus, envolvimento da comunidade em projectos da escola) já eram usadas pelos professores muito antes de serem propostas pelos reconceptualistas; - Hlebowitsh critica o facto de os reconceptualistas considerarem a teoria como algo desligado da prática, não estando ligada às actividades do professor em contexto de sala de aula. 	<p>William Wraga (1996),</p> <p>Peter Hlebowitsh (1999)</p>

Quadro 1.7 – Principais marcos que contribuíram para a evolução curricular nos Estados Unidos

A evolução curricular em Portugal foi bastante diferente à descrita anteriormente (Estados Unidos), isto devido à situação sociopolítica vivida durante o regime salazarista. A dependência do sistema educativo relativamente ao poder político, o carácter doutrinator e disciplinador que o regime salazarista fazia passar às escolas, assim como o isolamento do país no que se refere à informação teórica no domínio das Ciências da Educação contribuíram para um imobilismo quase total no que respeita ao currículo escolar e debate sobre questões curriculares (Roldão, 1999b).

Assim, o currículo, até à década de 70, não era mais do que a soma das disciplinas, impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente por cada professor. Dado que a escola era frequentada apenas por um grupo restrito de alunos, constituindo uma elite, este tipo de currículo correspondia com alguma eficácia às necessidades da época (Roldão, 1999b). Imperava, assim, o Paradigma Tradicional do Racionalismo Académico: *currículo limitava-se ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão* (Leite, 2003: 60).

Contudo, após a Revolução de 1974 ocorreram mudanças de fundo no campo curricular e Portugal teve acesso à panóplia de correntes teóricas existentes sobre o domínio curricular. Estava-se no limiar da apropriação do conceito de currículo, há muito usado no universo anglo-saxónico, sendo que terá sido fundamental para essa aceitação a participação de Portugal em reuniões de trabalho e em projectos da OCDE (Freitas, 2000). Todavia, na óptica de Roldão (1999b), as mudanças introduzidas no campo curricular foram marcadas por uma sobreposição, um tanto ao quanto caótica, das perspectivas teóricas difundidas o que, associado às mudanças que se estavam a

introduzir no sistema educativo, conferiu a todo esse processo “reformista” uma grande complexidade.

Neste período (década de 70), as mudanças curriculares que se operaram no sistema educativo português foram influenciadas por duas linhas teóricas opostas, nomeadamente: i) o paradigma técnico, com destaque para a adesão de estratégias de ensino baseadas na estrutura das ciências e na prática de métodos de descoberta científica (o aluno perspectivado como o pequeno cientista) e ii) o paradigma pedagógico e humanista-social, cujo currículo era centrado no aluno, valorizando-se os seus interesses e promovendo a sua autonomia como futuro cidadão (Leite, 2003; Roldão, 1999b).

A década de 70 foi importante não só porque marcou a iniciação ao estudo do currículo em Portugal, mas também pela assunção por parte das universidades da formação de professores e pelo notório esforço produzido ao nível das estruturas do Ministério da Educação para a reformulação do sistema educativo. As primeiras perspectivas curriculares, também introduzidas em Portugal na década de 1970, sobretudo nos estágios e formação de professores, iam muito ao encontro das raízes behavioristas, com incidência nos objectivos comportamentais. Pode, assim, afirmar-se que o desenvolvimento curricular em Portugal abraçou o *rationale tyleriano*, adaptando-a ao currículo por disciplinas que sempre existiu entre nós (Freitas, 2000).

Os anos 80 do século XX contribuem para a consolidação dos estudos curriculares e, em certa medida, contribuem para a afirmação do campo curricular²⁶. Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo²⁷ (Lei n.º 46/86) e dá-se início à Reforma Curricular²⁸ que se prolonga pela década seguinte. Nessa proposta e sem fugir à necessidade de uma estrutura disciplinar, adverte-se para o excesso de disciplinas e avança-se com a ideia da escola introduzir em área específica as *aprendizagens que, não cabendo nas disciplinas “tradicionais”, sejam desejáveis para a formação integral do aluno: a tão*

²⁶ A consolidação do campo curricular nesta década deveu-se aos seguintes factos: i) profissionalização em serviço que estabeleceu o desenvolvimento curricular como uma das áreas de formação; ii) todas as escolas superiores de educação, ao prepararem os seus planos de formação, contemplaram neles pelo menos uma disciplina de currículo; iii) começaram aparecer, no meio académico, professores e investigadores que se assumiram da área do currículo e que como consequência vão fortalecer essa área quer com o seu ensino quer com os seus trabalhos de investigação; iv) na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos estudos realizados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, o conceito de currículo ganha estatuto e começa a ser usado correntemente (Freitas, 2000).

²⁷ A escolaridade obrigatória passou a ser de 9 anos.

²⁸ Essa Reforma Curricular teve origem numa proposta de um grupo de trabalho que incluía três futuros ministros da Educação – o Prof. Marçal Grilo, o Eng. Roberto Carneiro, o Prof. Fraústo da Silva – e o então inspector-geral Dr. Tavares Emídio.

discutida “área-escola” (Freitas, 2000: 48). Abre-se, assim, uma rotura no conceito de currículo, outrora entendido como igual para todos os alunos, sem ter em conta as idiossincrasias dos mesmos. Contudo, as medidas protagonizadas na Reforma Curricular – que deviam estar associadas a outras medidas – não surtiram os efeitos desejados, verificando-se uma certa anarquia em certos aspectos da implementação da mencionada reforma (Freitas, 2000).

A este propósito, Roldão alerta para a insuficiente análise da coerência das concepções teóricas subjacentes à reforma curricular e as suas implicações nas práticas. Acrescenta ainda que a ausência dos fundamentos das opções presentes nos currículos, induz os docentes a aplicarem acriticamente *concepções do aluno, do saber e das finalidades sociais da educação que não se justificam nem analisam* (1999b: 20). Na perspectiva de Leite (2003), apesar de ter sido anunciado como intenção desta Reforma Curricular apostar-se na articulação entre as disciplinas, bem como na valorização das experiências de vida dos alunos, a verdade é que, no que respeita ao currículo, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais organizadas numa lógica cumulativa.

Em suma, o modelo curricular continua *um modelo centralizador e prescrito, com laivos de desconcentração, determinado por uma lógica burocrática* (Pacheco, 2001: 166). Todo o processo de criação e disseminação do currículo é desenvolvido pelo poder central, numa dicotomia entre teóricos (os que concebem o currículo) – práticos (os que o aplicam). Os programas são feitos numa lógica disciplinar, por especialistas externos à escola, e a sua disseminação processa-se numa lógica vertical, do poder central até chegar às escolas e a todos os professores. Os professores são encarados como meros executores do currículo, sem qualquer poder de decisão em relação ao mesmo, continuando a seguir as mesmas práticas de sempre.

Note-se que a Reforma Curricular, resultante da Lei de Bases do Sistema Educativo, iniciada no final da década de 80, tem o seu seguimento nos anos 90. No início da década de 90, a educação e o campo curricular atravessam sérios problemas resultantes: i) do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, ii) da organização do Ensino Básico em três ciclos sequenciais e iii) a crescente heterogeneidade da população discente, passando a ter-se uma maior noção da inadequação de um currículo pensado e construído em função apenas do aluno médio-tipo (Leite, 2003).

É na década de 1990 que emergem os conceitos de *professor-reflexivo*, *professor-investigador* e tal como afirma a autora surge a ideia de *uma escola para todos e em que*

todos são diferentes (Leite: 2003: 85), o que implica por parte dos professores uma mudança das suas práticas curriculares de forma a conseguir dar resposta à heterogeneidade discente no sentido da promoção de uma cidadania crítica e interventiva. Todavia, à semelhança do já afirmado por Freitas (2000), Roldão (1999b) e Leite (2003), as mudanças focaram-se, essencialmente, na esfera do discurso e não nas práticas, uma vez que o processo de romper com práticas tradicionais profundamente implantadas é moroso e complexo.

Começámos a assistir no final dos anos 1990/princípios do século XXI, à busca de novos caminhos para os currículos dos ensinos básico e secundário, surgem, assim, novas propostas daquilo que se começou a apelidar de *gestão flexível dos currículos*. Inicia-se o Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, que nas palavras de Freitas assume como pontos-chave os seguintes aspectos: i) reconhecimento de que o currículo deixou de ser um assunto que apenas diz respeito ao poder central, concedendo às escolas uma margem de liberdade na gestão do currículo; ii) é estabelecido pelo Estado um currículo nacional que as escolas terão liberdade para gerir tendo em conta as especificidades dos seus contextos; iii) não descurando a importância das disciplinas, tem presente que o currículo não se esgota nelas, pelo que *é necessário que a escola integre aprendizagens importantes e urgentes que dificilmente pertencem a uma só disciplina* (2000: 48); iv) define-se um conjunto de competências que os alunos deverão revelar no fim da escolaridade; v) iniciam-se estudos para definir os saberes considerados essenciais que orientarão as aprendizagens em cada um dos ciclos e vi) definem-se alguns princípios globais de flexibilização, como por exemplo a gestão das cargas horárias das áreas disciplinares e não disciplinares.

Leite (2003) acrescenta que o currículo é concebido de acordo com um modelo de escola sociocrítica, isto é, orientado para: i) uma formação integral do aluno, estabelecendo condições que facilitem a construção de conhecimentos; ii) a promoção de uma escola inclusiva e iii) o desenvolvimento de competências intrínsecas ao desempenho de uma cidadania activa.

A este propósito, Zabalza (1992) defende que a concepção de currículo deverá assentar numa filosofia de projecto, tendo em conta que o projecto constitui uma forma de pensar a educação numa óptica de acção colectiva e não numa perspectiva de trabalho individual. Nesta panorâmica, o conceito de currículo refere-se a um processo dinâmico de construção de saberes, em que os agentes do currículo – professores e alunos – são

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

construtores e não meros consumidores. Importa destacar, que tal como se pode ler na proposta deste processo de reorganização curricular, não é intenção colocar em causa o substancial das orientações há muito definidas para o Ensino Básico – educação global com qualidade das aprendizagens – mas, antes, facilitar a sua concretização, tentando fortalecer a coerência entre os diferentes ciclos que constituem a Educação Básica.

Em jeito de síntese, apresentamos o Quadro 1.8, onde constam os principais marcos da dinâmica das concepções e tendências do campo curricular em Portugal ao longo do século XX e inícios do século XXI.

Época	Características do currículo
Até à década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo uniforme, organizado por disciplinas estanques entre si; - Paradigma tradicional do racionalismo académico.
Década de 1970 – primeiros tempos da revolução de 74.	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de duas linhas teóricas opostas: <ul style="list-style-type: none"> i) enfoque na estrutura das ciências e na prática de métodos de descoberta científica – sob a influência do <i>Academic Reform Movement</i> ii) concepção de currículo centrado no aluno com a valorização dos seus interesses e a promoção da sua autonomia e futuro cidadão - mais próximo do Movimento Progressivo. - Início da adopção e do estudo do conceito de currículo em Portugal.
Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma curricular assente na modernização das disciplinas; - Recurso a planificações detalhadas e estruturadas em função de objectivos específicos; - Discurso da interdisciplinaridade, mas recurso a práticas assentes na lógica de um currículo cumulativo.
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo nacional flexível para contextualização local; - reconhecimento da inadequação de um currículo elaborado em função apenas do aluno médio; - discurso e vontade de integração e de currículo global, mas práticas que se limitam à pluridisciplinaridade
Final da década de 1990 princípios do séc. XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, no qual assume especial destaque a gestão flexível do currículo; - Currículo orientado para o desenvolvimento da formação global do aluno, permitindo uma cidadania activa/interventiva; - Currículo entendido como projecto que permite a construção dinâmica de saberes.

Quadro 1.8 - Principais marcos que contribuíram para a evolução curricular em Portugal

Em suma, as questões curriculares têm, assim, estado no centro de um constante conflito e debate, estando a dinâmica pendular a modificar-se desde o final do século XX,

a favor de uma tendência eclética, patente em várias reformas curriculares (...) que incorporam elementos teóricos das diversas correntes de pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas e que nem sempre são fáceis de conciliar (Roldão, 1999b: 18).

Analisando a evolução curricular e perspectivas curriculares futuras, de diferentes sistemas educativos Roldão (1999b) defende que: i) dos factores influentes no currículo (sociedade, saberes científicos e alunos), o factor pressão social – económica, política e cultural – é o que se destaca, ainda que interagindo de formas variadas, com os outros factores que influenciam o currículo (saberes académicos e aluno); ii) a mudança nas questões curriculares não se realiza mais numa lógica pendular, mas sim numa lógica *em espiral*, sendo que cada nova tendência resgata alguns elementos de concepções anteriores, se bem que reequacionando-os de modo diferente.

Em jeito de síntese, a compreensão dos diferentes marcos históricos que caracterizam a evolução curricular ao longo dos tempos permite, assim, constatar que diferentes factores – políticos, sociais ou económicos – influenciaram, dentro de um dado contexto, as diferentes reformas ou tentativas de reformas curriculares. Contudo, ainda, que tenham surgido propostas críticas e renovadoras no campo do currículo escolar, a verdade é que as escolas, na sua maioria, continuam a desenvolver o currículo seguindo a concepção tradicional do mesmo, o que denota um distanciamento entre o que acontece na realidade das nossas escolas e as produções teóricas sobre o currículo.

A revisão de literatura sobre a temática dos professores face às mudanças curriculares que lhes são propostas, demonstram que essas estão dependentes de uma panóplia de factores, designadamente do sentido que imputam às mesmas e da conciliação destas com rotinas, crenças e teorias já interiorizadas no seio da cultura profissional docente e da própria dinâmica organizacional da escola. Um dos factores de relevo que parece contribuir para o distanciamento entre o que acontece no quotidiano das escolas e as produções teóricas é que estas últimas tendem a ignorar a participação dos professores na decisão do que deve ser mudado, acentuando nos mesmos sentimentos de incerteza e insegurança, o que dificulta a compreensão do sentido das mudanças propostas.

Perante a complexidade inerente a qualquer processo de mudança, diversos autores (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2002) têm defendido que através do desenvolvimento de uma cultura de colaboração docente, a mudança pode ser tratada como um processo de ressignificação das práticas curriculares. Porém, o facto da continuidade não caracterizar as políticas educativas portuguesas, ou seja, as mudanças propostas não serem objecto de efectivos processos de monitorização, avaliação e re-orientação contribui para que os professores e a sociedade questionem a credibilidade das mudanças propostas.

Multiplicidade de olhares sobre o conceito

A conceituação de currículo é tudo menos consensual, neutral ou sequer uma tarefa fácil. *Têm-se dado muitas e muito diferentes definições de currículo (...) trata-se de uma realidade social que é fácil de compreender e difícil de definir*” (Zabalza, 2003: 16) Trata-se, assim, de um conceito complexo, ambíguo e, de certa forma *ilusório e multifacetado*. [pois] *trata-se, num certo sentido, de um conceito «escorregadio», na medida em que se define, redefine e negoceia numa série de níveis*” (Goodson, 1997: 17-18).

Também Ribeiro reconhece (à semelhança de muitos outros autores) a ambiguidade existente em torno do conceito de currículo ao afirmar que o mesmo não possui *um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo*” (1996:11).

A problemática em torno da definição do conceito de currículo e da delimitação do seu campo é alvo de interesse por parte de vários investigadores, pois a necessidade de encontrar unidade e coerência de pensamento no que respeita às questões curriculares, justifica-se porque *a variedade e as diferenças de perspectivas a vários níveis do currículo não advêm apenas das opções que se tomam em relação aos seus fundamentos, mas também da estruturação que decorre da definição do seu objecto e da delimitação do seu campo* (Machado & Gonçalves, 1999: 40).

A este propósito, Pacheco é peremptório ao afirmar que a *conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso* (1996: 17-18) e aludindo à falta de precisão do conceito de currículo, invoca Huebner (1985) que afirma que no seu entender o termo currículo é uma *palavra [que] aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão* (1996: 15). Contudo o autor salienta este aspecto como positivo dentro do campo do currículo, uma vez que incita os especialistas para uma problematização cada vez mais intensa e profícua, mas realça a importância da discussão teórica sobre as questões curriculares ser acompanhada de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha de melhores alternativas.

Adverte, ainda, que insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á converter em algo extemporâneo e negativo, uma vez que não existe uma concordância generalizada sobre o que verdadeiramente significa currículo. Deste modo, torna-se necessário que os especialistas em currículo que se dedicam a esta questão

estabeleçam as relações entre o currículo e a sociedade (com os seus valores intrínsecos), e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação, para que se possa criar uma base comum de reflexão e debate (Pacheco, 1996).

Situemo-nos, então, na divergência e plurissignificação do conceito de currículo. Teorizando sobre a problemática da definição de currículo podemos agrupar as diferentes concepções de currículo em duas dimensões distintas, a saber: i) *concepção restrita de currículo* e ii) *concepção mais ampla e aberta de currículo*. Numa concepção restrita de currículo, este é caracterizado sobretudo pelos aspectos mais visíveis/exteriores ao conceito – conjunto de disciplinas, plano de estudos, programa da disciplina – e não pelos seus traços intrínsecos e substantivos. Pois tal como nos diz Fontoura,

[...] os currículos eram concebidos como produtos visíveis, em forma de planos de actividades, ideias sobre o ensino, conteúdos de matérias e manuais. O currículo não era o campo de uma construção, o currículo era o terreno de uma acção e o trabalho educativo era uma espécie de artesanato, instrumentalizando as situações educativas em função de ferramentas e de finalidades técnicas (2002:1024).

Em contrapartida, uma concepção mais ampla e aberta de currículo, defende que o currículo não é um fim em si mesmo, mas antes um meio para alcançar a finalidade pretendida, isto é o conjunto das aprendizagens tidas como necessárias para um conjunto de finalidades e necessidades reconhecidas socialmente, tendo em consideração os contextos em que se insere (Roldão, 1999a).

Ribeiro (1996) analisa a questão da conceituação de currículo segundo duas perspectivas que denominou de *acepções comuns* e *concepções típicas*. Relativamente à primeira perspectiva (acepções comuns), o autor identifica como acepção mais comum aquela que define o currículo como o *elenco e sequência de matérias*, isto é, como um *plano de estudos* que contempla a organização das matérias a leccionar e respectivas cargas horárias, relativos a um ciclo de estudos, nível de escolaridade ou curso. Outra das acepções comuns referida é aquela que identifica currículo como *programas de ensino* num dado nível ou área de estudo do sistema escolar. Todavia, há ainda uma outra acepção comum que resulta da confluência ponderada das duas anteriores, sendo, deste modo, o currículo definido como o conjunto de matérias e de programas de ensino. De acordo com o autor, inerente a este pensamento, está a ideia de currículo como uma forma de transmitir, de geração em geração, o conjunto acumulado do saber humano. Esta perspectiva encara o currículo num sentido mais restrito.

No que concerne à segunda perspectiva – concepções típicas – o currículo é definido, de uma forma mais próxima da concepção ampla e aberta, como um conjunto de experiências educativas, que abarcam todas as actividades de aprendizagem propiciadas pela escola, quer as que são planeadas e organizadas pela escola, quer as que resultam da organização e dos vários aspectos da vida escolar (Ribeiro, 1996).

Em jeito de síntese, Ribeiro (1996: 16) perante a variedade de concepções típicas de currículo, considera que relativamente ao sentido atribuído sobre a sua natureza e contexto, subsistem duas dimensões de análise distintas: i) *o currículo como algo que se visa, como intenção ou objectivo* – um plano definido antes do desenvolvimento da situação de ensino/aprendizagem, exercendo sobre esta um carácter prescritivo, e ii) *o currículo como algo que se experiencia, como interacção e processo em curso* – um processo interactivo de organização de actividades, experiências e situações de aprendizagem, construído tendo em conta o contexto real de ensino. De acordo com o autor, o problema está na relação entre o currículo – enquanto plano normativo - e a sua expressão na prática, através do processo de ensino e aprendizagem.

Numa perspectiva de análise semelhante insere-se Pacheco (1996) que atendendo à problemática em questão, inscreve as definições existentes sobre o conceito de currículo em duas perspectivas, a saber: i) *formal*, que entende o currículo como um plano previamente planificado tendo por base fins e finalidades que se esperam alcançar e ii) *informal*, que define currículo como um processo de decorre da aplicação do referido plano.

Na *perspectiva formal* – próxima da concepção restrita de currículo – cujas definições de currículo apontam para o conceito de currículo *como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico* (1996: 16), inserem-se as primeiras definições de currículo propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D'Hainaut que reduzem o currículo a um plano de estudos ou a um programa muito estruturado e organizado, sustentado em objectivos, conteúdos e actividades consoante a natureza das disciplinas. Os objectivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar, são, de acordo com esta perspectiva, fundamentais para a definição de currículo. Assim, de acordo com esta perspectiva falar de currículo ou falar de programa é estar a falar de uma mesma realidade (Pacheco, 2005).

No entanto, esta perspectiva gerou controvérsia entre alguns autores, nomeadamente, Schwab e Smith, que conceituavam o currículo como um conjunto de experiências educativas, vividas pelos alunos dentro do contexto escola. Embora continuando a ser um plano de estudos era todavia mais flexível, dado que permanecia aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Assim na *perspectiva informal* – próxima, na formulação de Pacheco, da perspectiva ampla e aberta de currículo – as definições que caracterizam o currículo vão no sentido de o encarar como

um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (Pacheco, 1996: 17).

Esta perspectiva conceitua currículo de uma forma global, incorporando tanto as decisões que ocorrem ao nível das estruturas políticas como ao nível das instituições escolares. Deste modo, falar de currículo significa muito mais do que falar de programa, pois pese embora o incorpore apresenta-o como o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos no contexto da escola ou como um pressuposto flexível que se mantém aberto e dependente das condições da sua aplicação (Pacheco, 1996).

Ainda a este propósito Morgado (2000) reporta a concepção restrita e a concepção ampla e aberta de currículo a duas correntes existentes na sociedade educativa: a corrente francófona e a corrente anglo-saxónica, respectivamente.

De acordo com a perspectiva francófona, o conceito de currículo é entendido num sentido restrito, como correspondendo aos programas das disciplinas, ao plano formal, às directrizes emanadas pela administração central cuja operacionalização competiria às escolas. Ou seja, o currículo corresponde àquilo que Sá-Chaves (2003) denomina de *dimensão instituída* do currículo, que engloba apenas o conjunto de intenções pretendidas.

No que respeita à perspectiva anglo-saxónica – próxima da concepção ampla e aberta – o conceito de currículo está intimamente relacionado com o contexto escolar, estabelecendo o elo de ligação entre a teoria (plano formal, lado intencional) e a prática (lado operacional). Vários são os autores (Roldão, 1999c, 2000; Sá-Chaves, 2003; Alonso, 2000, Zabalza, 1992, Pacheco, 1996) que partilham desta concepção de currículo mais ampla e aberta.

Seguindo a linha de pensamento de Roldão (1999c) e Sá-Chaves (2003), o conceito de currículo deve ser perspectivado como um *binómio* e não como um corpo uniforme de aprendizagens a adquirir pelos alunos, sem atender aos contextos singulares de cada um. Segundo Sá-Chaves o currículo é susceptível de poder ser traduzido em duas dimensões, a saber: i) *instituída* – dimensão do que é socialmente necessário a todos, definindo-se a nível nacional quais são as aprendizagens a garantir e de que instrumentos é que elas se servem em termos programáticos e ii) *instituinte* - dimensão que se refere à concretização que cada escola faz desse currículo instituído, concebendo-o (construindo-o) como um projecto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, incorporando adequadamente as realidades locais e regionais.

Importa realçar que cada termo do binómio só pode definir-se em articulação íntima com o outro termo. Esta dupla dimensão do conceito de currículo permite ao professor ter poder para reflectir sobre o que está instituído (“currículo nacional”) e adaptá-lo (dimensão instituinte) aos contextos e necessidades dos alunos.

Pacheco considera que currículo

define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 1996:20).

Segundo esta concepção mais ampla e aberta de currículo é fundamental que o mesmo seja concebido a partir da (re)construção das propostas curriculares instituídas a nível nacional, mas que considere igualmente as idiossincrasias e características dos diversos contextos, isto é, que se compreenda o *currículo como um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola* (Zabalza: 1992: 90). O autor acrescenta ainda que essa conexão que entende currículo enquanto projecto educativo se estabelece a dois níveis: i) ao nível da teoria curricular e ii) ao nível da tarefa educativa a desenvolver em cada escola, ou seja, da prática. Zabalza remete-nos, deste modo, para a necessária interligação entre a teoria e a prática de forma a ser desenvolvido um currículo coerente e articulado. A este propósito Freitas acrescenta que

é no equilíbrio entre a teoria e a prática que se poderá conseguir encontrar o melhor rumo para um currículo de futuro (2000: 49).

Esta visão de currículo é, também, partilhada por Alonso quando a mesma defende que

o currículo, enquanto Projecto, consubstancia as opções da escola (...) acerca da selecção e organização da cultura e da formação que considera imprescindível oferecer aos seus alunos através da organização de experiências de aprendizagem significativas que possibilitem uma educação de qualidade para todos (2000: 62).

A autora salienta, ainda, a importância de se considerar o currículo como um projecto a construir de modo colaborativo por todas as instâncias e actores educativos que nele participam, de modo a ser construído um projecto articulado em torno de finalidades comuns, comprometendo e vinculando todos os elementos que constituem a comunidade educativa.

Apesar da polissemia do conceito de currículo e dos vários sentidos que possa ter dentro do sistema escolar, o currículo é um *instrumento de escolarização* que possui um propósito duplo bem definido: o das intenções e o da realidade que adquire sentido no contexto da escola em que se insere. O currículo depende, assim, do contexto (social, económico, ...) em que se situa e das pessoas que nele intervêm, pois para lá das intenções, sem dúvida importantes, existem os interesses e as forças que giram em seu torno, sendo o currículo um cruzamento de práticas variadas que funciona como um sistema no qual se integram diversos subsistemas²⁹ (Gimeno, 1988; Pacheco, 2005). O currículo é, assim:

- *uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas (Pacheco, 1996: 19);*
- *o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época” (Roldão, 2000: 11);*
- *um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos” (Goodson, 1997: 17).*

²⁹ Subsistemas que Gimeno (1988) identifica como subsistemas de: i) participação social e controlo; ii) especialistas e de investigação; iii) produção de meios; iv) criação de conteúdos; v) organização do sistema educativo; vi) inovação; e vii) político-administrativo.

- *entendido como muito mais do que esse simples conjunto de conteúdos e saberes, é um dos meios que pode contribuir para a adequação da escola à realidade e às necessidades da sociedade*” (Galvão & Lopes, 2002: 97).

“fruto duma construção social complexa” (Alonso, 2000: 54).

Em jeito de síntese, são diversas as concepções curriculares, contudo apesar dessa diversidade, existe unanimidade no reconhecimento do fenómeno da ambiguidade do termo currículo, é, assim necessário um diálogo e reflexão permanentes de forma a facilitar a compreensão deste campo tão complexo. A conceituação de currículo que norteia o nosso estudo sustenta-se na ideia de currículo como construção social, como projecto aberto, dinâmico, negociado e partilhado por toda a comunidade educativa, em que a construção do conhecimento sofre influência não só do conjunto de conteúdos (científicos, culturais, ...) que se quer fazer aprender (instituídos pelas propostas curriculares definidas a nível nacional), como também pela multiplicidade de necessidades e características dos contextos dos alunos e escolas.

1.5.2. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Noção de desenvolvimento curricular

O conceito de *desenvolvimento curricular* está intimamente relacionado com o conceito de currículo adoptado, sendo que este último constitui o seu cerne (Gaspar & Roldão, 2007). Segundo as autoras o vocábulo “desenvolvimento” envolve mudança, pelo que tem inerente a ideia de processo. A este propósito e em outro momento, Roldão menciona que perante um currículo percebido como um conjunto normalizado das aprendizagens a alcançar, se tem concebido frequentemente o processo de desenvolvimento curricular *em termos da tradução didáctica de um conjunto de conhecimentos científicos, com relevo para os modos, métodos e técnicas que permitem a sua operacionalização* (1999b: 38). A autora afirma que uma concepção de currículo como *projecto contextualizado e diferenciado*, garante o conjunto de aprendizagens consideradas como imprescindíveis à *sobrevivência social e cultural* dos alunos, e o conceito de desenvolvimento curricular adopta uma configuração mais complexa, isto é:

Trata-se cada vez mais de decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem – incluindo a dimensão da transposição didáctica do saber, mas não se esgotando nela – em função da

utilidade para os alunos – o para quem e o para quê. O desenvolvimento curricular é assim reconduzido a um genuíno processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores” (Roldão, 1999b: 38).

O processo de desenvolvimento curricular tem sido frequentemente relacionado não com a concepção/construção do currículo, mas apenas com a sua execução, isto é, *como se planifica, como se organizam as aulas, como se estrutura o trabalho da concretização*, excepcionalmente se pensando na construção e na decisão, sendo que:

o desenvolvimento curricular não é sinónimo de planificação nem de execução, essa é apenas uma das faces que deve ser articulada com a de conceber, pensar o currículo, pôr em prática os mecanismos, e, se os mecanismos não resultam, repensar. Portanto, é um processo circular e integrado (Roldão, 2000b: 18).

O conceito de desenvolvimento curricular, de acordo com Ribeiro, e numa perspectiva mais abrangente, assume-se como um *processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação*. [Por outro lado, e segundo uma perspectiva mais restrita, o conceito de desenvolvimento curricular] *identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam bem como as condições que o suportam (1990: 6).*

Contudo, a noção que tem vindo a predominar diz respeito à perspectiva mais abrangente, em que o processo de desenvolvimento curricular é encarado como *complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade (Pacheco, 2001: 65).*

Teorizando sobre a problemática em estudo, Pacheco (2001, 2005) sustentando-se em diversos autores (Gay, 1991; Gimeno, 1988; Klein, 1985; Pacheco, 1996; Taba, 1962), apresenta-nos um conjunto de aspectos considerados caracterizadores do processo de desenvolvimento curricular, nomeadamente que o mesmo se trata de um processo: i) *interpessoal* que congrega diversos actores com variados pontos de vista sobre os processo de ensino e aprendizagem e que detêm poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular; ii) *político* que se reflecte na tomada de decisões a nível nacional,

regional e local e que conta com a influência de diversos grupos que detêm poder de negociação curricular; iii) *social*, uma vez que abarca pessoas no desempenho de papéis, consoante diferentes interesses, valores e ideologias; iv) *de colaboração e cooperação* estabelecido entre os diferentes actores que tomam decisões curriculares e v) que não é simplesmente racional, cientificamente objectivo, claramente sequenciado e sistemático.

Em síntese, as decisões relativas ao desenvolvimento curricular podem ser tomadas a diversos níveis, uma vez que, *enquanto processo contínuo de decisão, o currículo é uma construção que surge em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular* (Pacheco, 2001: 68). A este propósito, o autor menciona três contextos essenciais de decisão curricular, nomeadamente o: i) *contexto político-administrativo*, no qual se determina, ao nível da administração central, a normatividade curricular, que se estabelecem as orientações programáticas e os critérios de organização curricular; ii) *contexto de gestão* – ao nível da administração regional e das escolas – em que se adequa o currículo prescrito a nível nacional em função das especificidades de cada contexto regional e escolar; iii) *contexto de realização*, ao nível da sala de aula. Sendo o último nível de decisão do processo de desenvolvimento curricular, é neste domínio que as acções, tanto dos professores como dos alunos são mais marcantes e decisivas ao nível dos processos de ensino e aprendizagem.

À semelhança de diversos autores (Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2005; Roldão, 1999b, 2000b) defendemos uma noção de desenvolvimento curricular que pressupõe: i) o reconhecimento do protagonismo dos professores, pois são eles os mediadores entre as *propostas corporizadas no currículo prescrito e a concretização pelos alunos*, das aprendizagens visadas (Roldão, 1999b: 55),

ii) a existência de projectos curriculares devidamente articulados com os contextos educativos reais (escola, professores, alunos);

iii) a definição e consequente operacionalização das estratégias de ensino e aprendizagem e respectiva avaliação;

iv) que a sua abrangência é condicionada pelo conceito de currículo .

Subentende-se, ainda, que as práticas curriculares não se podem prever a partir do nada e que o que se planifica ao nível dos diversos contextos de decisão curricular sucede ao

nível de estruturas organizacionais repletas de idiosincrasias que estabelecem condições e limitações à própria planificação e implementação curricular.

FASES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Baseando-se no esquema elaborado por Taba (1962), de matriz técnico-behaviourista, Roldão repensa-o, distinguindo duas grandes fases no processo de desenvolvimento curricular, a saber: i) *design* ou concepção do currículo e ii) implementação do currículo. Sendo que à primeira fase – concepção curricular – dizem respeito

às etapas da análise de situação, definição de objectivos e selecção/organização de conteúdos, ou seja a construção do currículo enquanto projecto de acção. Na segunda fase, a implementação, desenvolve-se a selecção e aplicação de estratégias ou tarefas de aprendizagem e por fim a avaliação, ou seja, a concretização da acção planeada em termos da organização e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos (1999b: 55).

Importa realçar, tal como alerta Pacheco que *o carácter global e unitário de conceptualizar o desenvolvimento curricular não tem sido comumente aceite, pois tem-se optado por uma distinção entre o momento do design e o momento da implementação (2005: 50)*. O autor justifica que tal realidade se deve não só à concepção americana de currículo (que considera dois momentos distintos: o da intenção/currículo e o da acção/ensino), mas também ao sentido atribuído à noção de intervenção curricular³⁰. Contudo tais dicotomias não ajudam a clarificar o conceito, pois ainda que os actores educativos sejam diferentes, não existe uma oposição entre a concepção e a implementação curricular, uma vez que são momentos interligados *que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares” (2005: 51)*. Pacheco acrescenta, ainda, que adoptar tais dicotomias seria assumir que no processo de desenvolvimento curricular *existiria uma distinção marcante entre o currículo dos especialistas, ou o currículo-em-teoria, e o currículo dos implementadores, ou o currículo-em-prática (2005: 51)*.

A este propósito, Roldão explicita que se efectuarmos uma análise da concepção/*design* curricular a um nível micro, isto é, ao nível do contexto escolar em que cada professor

³⁰ De acordo com o Pacheco, a intervenção curricular *é uma prática que envolve opções sobre decisões curriculares e sobre os contextos em que se tomam, de acordo com os intervenientes e com as responsabilidades que lhes são atribuídas (2005: 50)*.

trabalha, repleto de idiossincrasias – deparamo-nos com a necessidade de uma reconceptualização curricular, em que é fundamental efectuar uma:

reconstrução/adaptação do currículo nacional proposto que o professor tem de prosseguir, retomando cada uma das fases da concepção em termos das situações reais com que se defronta no terreno: terá, assim, de proceder à análise das situações específicas, de redefinir, hierarquizar e priorizar os objectivos, de adaptar, sequenciar e estabelecer níveis de aprofundamento para os conteúdos (1999b: 55).

No que concerne à implementação curricular, a autora menciona que também a este nível se podem identificar diferentes graus de intervenção por parte dos professores, uma vez que, as especificidades dos contextos - escola, turma e alunos - vão apelar a que os professores pautem o seu desempenho ao nível da gestão e da diferenciação curricular, no que diz respeito a *decisões sobre prioridades e ponderação relativa de objectivos e conteúdos a desenvolver, bem como à planificação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais e características e interesses individuais* (Roldão, 1999b: 56).

No âmbito do sistema educativo português Roldão (2000b) é clara quando afirma que a fase de concepção curricular não tem sido uma realidade nas nossas escolas, ao contrário da fase de implementação/execução curricular. Perante esta realidade a autora assevera que não estamos perante um processo de desenvolvimento curricular abrangente, global e unitário, pelo que considera imprescindível

reforçar, embora no quadro da decisão central, um campo de manobra da decisão local; e dentro da decisão local e da escola ainda existe um campo de decisão mais restrito que pertence aos próprios professores face à turma, face às suas situações, de modo a encontrarem e decidirem modos de trabalhar comuns, áreas a que vão dar prioridade, metodologias, referenciais de acção, para resolverem os problemas dos meninos que não aprendem no sistema clássico” (Roldão, 2000b: 19).

Pacheco apresenta, na Figura 1.1., a sua conceptualização destas fases do processo de desenvolvimento curricular.

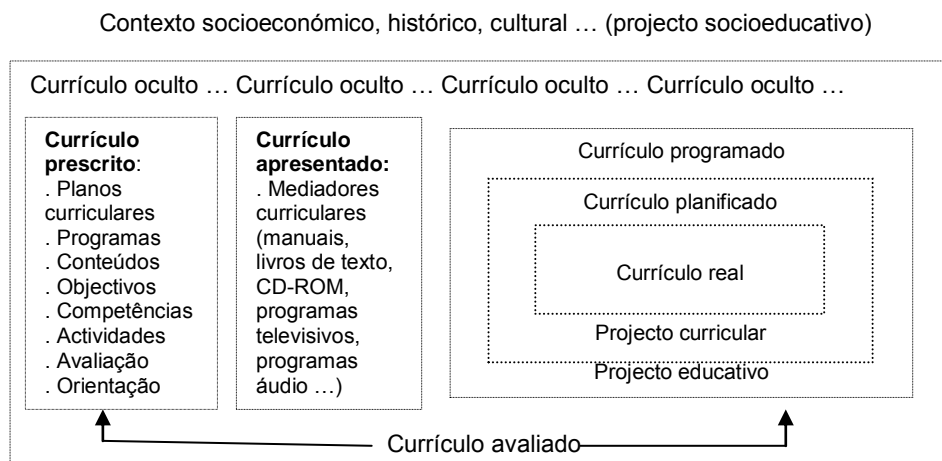


Figura 1.1. – Fases do processo de desenvolvimento curricular
 (Fonte: Pacheco, 2005: 54)

Baseando-se na terminologia adoptada por diversos autores, Pacheco (2005) descreve-nos o esquema anterior referindo que as diversas fases do processo de desenvolvimento curricular se encontram intimamente relacionadas. De acordo com o autor, o desenvolvimento curricular inicia-se com uma proposta formal que Gimeno (1988) denomina de *currículo prescrito* que se traduz no currículo nacional promulgado pela administração central. A segunda fase corresponde à do *currículo apresentado* Gimeno (1988) aos professores, nomeadamente através dos manuais escolares e livros de texto. No que diz respeito à terceira fase do processo de desenvolvimento curricular, esta ocorre em contexto escolar no âmbito do seu projecto educativo, sendo o *currículo programado* (em grupo) e *planificado* (individualmente) Gimeno (1988) pelos professores não deixando de ser um *currículo moldado* ou como já lhe chamava Goodlad (1979) um *currículo percebido*, na medida em que *o que foi oficialmente aprovado para a instrução e a aprendizagem não é, necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo* (referido por Pacheco, 2005: 55). Seguidamente, entramos na fase do *currículo real* (Kelly, 1980), isto é, aquele que se desenvolve em contexto de sala de aula ao nível do âmbito da prática pedagógica, atendendo às especificidades quer do contexto quer dos actores educativos envolvidos.

Depois entramos na fase do currículo avaliado (Gimeno, 1988) que abarca não só a avaliação dos alunos, mas também a avaliação dos planos, programas e orientações curriculares, dos manuais escolares, entre outros.

Finalmente, tem ainda que ter-se em consideração o conceito de *currículo oculto*, conceito oriundo da sociologia do currículo, ou seja, um currículo que engloba os *processos e efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar* (Pacheco, 2005: 56).

Em suma, o processo de desenvolvimento curricular deverá ocorrer, de modo dinâmico, flexível, colaborativo e interactivo, a diferentes níveis de decisão curricular – administração central, escola e sala de aula – de forma a não burocratizar, limitar e condicionar a actuação dos actores educativos mais directamente responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, ou seja, os professores. Acresce ainda que um processo eficaz de desenvolvimento curricular não se compadece com modelos de gestão que ignorem as especificidades da escola, alunos e professores (Pacheco, 2005; Gaspar & Roldão, 2007).

Modelos, Princípios Orientadores e Linhas Perspectivantes do Desenvolvimento Curricular

Tendo presente que o desenvolvimento curricular se constitui num processo que decorre de um conjunto de decisões tomadas por diferentes actores educativos em distintos momentos e contextos, a forma como se organiza este processo de operacionalização³¹, também pode ser diferente. Neste sentido, Pacheco baseado em diferentes autores (Stenhouse, 1991; Tyler, 1991; entre outros) refere que subjacente ao processo de desenvolvimento curricular podem-se identificar três modelos distintos, nomeadamente: o *modelo centrado nos objectivos*, o *modelo centrado no processo* e o *modelo centrado na situação* (ver Quadro 1.9).

Modelo (centrado)	Currículo	Foco/fases	Professor
Objectivos	Plano previamente definido	Concepção, implementação e avaliação (de natureza quantitativa)	Técnico/executor
Processo	Projecto contextualizador das especificidades dos contextos	Concepção, implementação e avaliação (encarada como instrumento de oportunidade de melhoria das aprendizagens)	Crítico e interventivo
Situação ou Crítico	Meio de emancipação pessoal e profissional	Baseia-se no trabalho colaborativo docente e de todos os actores que intervêm no processo e tomada de decisões curriculares.	Crítico e auto-reflexivo

Quadro 1.9 – Modelos de Desenvolvimento Curricular (adaptado de Pacheco, 2001)

³¹ A este propósito, Gaspar & Roldão estabelecem uma interessante distinção entre os conceitos de *implementação* e *operacionalização* curricular. Sendo que a *primeira* induz a que se aplique na fidelidade a determinações prévias, a *segunda* mostra a preocupação em adaptar às condições contextuais (2007: 71).

Perante um conceito de currículo entendido, exclusivamente, como programa/plano curricular previamente definido e estanque, facilmente se compreende que estamos perante um *modelo de desenvolvimento curricular centrado em objectivos*, em que é nítida a separação entre teoria e prática. À luz deste modelo o currículo é visto segundo uma *perspectiva tyleriana*, uma vez que o processo de desenvolvimento curricular se baseia num esquema racional e tecnológico, sustentando-se em quatro questões fundamentais que Tyler considera que devem ser respondidas quando se desenvolve o currículo, a saber:

- 1- *Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?*
- 2- *Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objectivos?*
- 3- *Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas?*
- 4- *Como podemos determinar se esses objectivos estão a ser alcançados?* (1991: 93).

Neste tipo de modelo de desenvolvimento curricular o professor assume o papel de mero *técnico/executor* a quem compete transmitir conhecimentos aos alunos que por sua vez assumem um papel passivo de meros “receptáculos” (Pacheco, 2001).

Continuando a seguir a linha de pensamento de Pacheco (2001), num *modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo*, o conceito de currículo é perspectivado como projecto flexível e adequado aos diferentes contextos, privilegiando-se a resolução de questões práticas. O professor desempenha um papel fulcral no âmbito da decisão curricular, dado ser sua função, de um modo mais ou menos autónomo, adequar o currículo proposto a nível nacional ao contexto específico da escola e dos “seus” alunos. Relativamente à avaliação, esta é assumida como um potencial instrumento de melhoria das aprendizagens, considerando o papel do professor mais de *crítico* do que simplesmente *classificador*.

No que concerne ao *modelo de desenvolvimento curricular centrado na situação* (também designado por *modelo crítico*), o currículo é perspectivado como um meio de *emancipação pessoal e profissional*. De acordo com este modelo de desenvolvimento curricular o trabalho docente deverá pautar-se por elevados índices de colaboração não apenas entre pares, como também entre todos os actores que intervêm no processo e tomada de decisões curriculares. Pacheco (2001) acrescenta, ainda, que essa

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

emancipação poderá concretizar-se caso o professor assuma uma postura crítica e auto-reflexiva.

Tendo por referência o actual contexto do sistema educativo português, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento curricular assenta, de uma forma geral, num modelo de desenvolvimento curricular mais centrado no *processo*, uma vez que os princípios inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico se encontram orientados para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem a resolução de situações concretas do dia-a-dia da sociedade e apontam para uma prática curricular organizada por projectos.

Importa realçar que o processo de desenvolvimento curricular tem sido visto como a *face prática do currículo*, assim sendo, ao assumir a sua dinamização poderá seguir orientações diferentes, orientações essas que são sustentadas por *princípios orientadores*. A este propósito Gaspar & Roldão (2007) a partir da análise de princípios orientadores do currículo e do desenvolvimento curricular, traçam linhas perspectivantes do processo de desenvolvimento curricular (ver Quadro 1.10).

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	LINHAS PERSPECTIVANTES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
O currículo é o núcleo central <i>versus</i> é um elemento no sistema educativo	O desenvolvimento curricular é um processo centralizado <i>versus</i> descentralizado	PERSPECTIVA CONTEXTUALIZANTE
O currículo depende <i>versus</i> não depende de factores de enquadramento	O desenvolvimento curricular corresponde a um plano <i>versus</i> projecto	
O currículo determina <i>versus</i> é alheio ao processo educativo	O desenvolvimento curricular é marcado pela implementação <i>versus</i> operacionalização	PERSPECTIVAS OPERACIONAL E DIDACTIZANTE
O currículo vincula-se, apenas, a um referente conceptual <i>versus</i> adopta vários referentes conceptuais		
O currículo responde a necessidades sociais <i>versus</i> responde à tradição cultural	O desenvolvimento curricular confere importância igual a todas as fases <i>versus</i> privilegia uma das fases	PERSPECTIVA INOVADORA
O currículo dirige-se ao global <i>versus</i> é casuístico		PERSPECTIVA GLOBALIZANTE

Quadro 1.10 – Perspectivas na relação com Princípios orientadores do desenvolvimento curricular (adaptado de Gaspar & Roldão, 2007)

Assumindo a clareza das ideias enunciadas nos princípios orientadores³² – apresentados de uma forma dicotómica - quer do currículo quer do desenvolvimento curricular, facilmente se compreende que do entrecruzamento dos referidos princípios estamos perante perspectivas de desenvolvimento curricular diferenciadas, a saber:

i) *perspectiva contextualizante* que se inicia com a definição da função e papel do currículo, assumindo que este último é direccionado para contextos e actores específicos, com as suas próprias idiossincrasias. Isto é,

associa questões que se prendem com o perfil de “quem ensina”, com as características de “quem está em condições de aprender”, com as condições dadas a quem ensina e a quem aprende, com o “ambiente” (contexto) que se constitui para quem ensina e quem aprende e, ainda, com a determinação do “tempo”adequado ao ensino e à aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007: 72).

Em suma, a perspectiva contextualizante abarca a compreensão das condicionantes que envolvem o desenvolvimento curricular;

ii) *perspectiva operacional* que define a linha processual e a forma de inserir nessa linha as decisões que se vão tomando. Contudo, as autoras advertem que o processo de desenvolvimento curricular poderá *ser marcado pela linearidade com segmentos que poderão fragmentar algumas sequências, ou por uma circularidade que permitirá a continuidade* (2007: 73);

iii) *perspectiva didactizante* (também denominada de relacional) que compreende o currículo como estando relacionado com diversos referentes, passando o processo de ensino e aprendizagem a estar incluído no desenvolvimento curricular. Assim, segundo esta perspectiva, o processo de desenvolvimento curricular situa-se no processo educativo, *reconhecendo-lhe a função de determinar modos de ensino e de aprendizagem* (2007: 73). Em suma, de acordo com a perspectiva didactizante os objectivos de qualquer currículo são alcançados nas aprendizagens adquiridas;

iv) *perspectiva inovadora* que tem como principal preocupação que um currículo consiga dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos em particular e da sociedade em geral;

³² Para aprofundar esta questão ver Gaspar & Roldão (2007).

v) *perspectiva globalizante* que considera o processo de desenvolvimento curricular como um todo orgânico e não como partes individualizadas e estanques.

Atendendo, uma vez mais, ao actual contexto do sistema educativo português e às teorizações de Gaspar & Roldão (2007), podemos afirmar que o processo de desenvolvimento curricular tende a ser orientado por uma *perspectiva aglutinadora* que resulta da mescla de “olhares” contextualizantes, que atravessam a visão *operacional, didactizante, inovadora e globalizante*. Nesta linha de pensamento e de acordo com os princípios inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, o desenvolvimento curricular perspectiva-se como um processo gradual e contínuo, que envolve observação, reflexão e adequação das orientações curriculares e das práticas pedagógicas aos seus contextos e actores educativos específicos (Abrantes, 2001).

1.5.3. GESTÃO CURRICULAR

O modo como em cada contexto escolar se re-apropriam as orientações curriculares implica processos de gestão face às necessidades/realidades. Neste sentido, o conceito de *gestão*, transportado da esfera empresarial para a esfera educacional, significa gerir, planificar, tomar decisões, regular acções de acordo com as circunstâncias e adequar meios a fins. De acordo com Roldão a noção de gestão curricular nada tem de novo, uma vez que, *sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...* (1999a: 25). A este propósito Gaspar & Roldão reforçam que a expressão *gestão curricular* não constitui nenhum facto educacional novo, *ao contrário do que por vezes se supõe, dado o escasso uso da expressão até há relativamente pouco tempo* (2007: 146).

Questionamos, assim, o que traz de “novo” este conceito de gestão curricular e, continuando a seguir a linha de pensamento de Roldão, concluímos que o que é “novo” ou “inovador” neste conceito são: i) os *níveis* de decisão curricular; ii) a *natureza e justificação* das decisões tomadas e iii) os papéis dos *actores* dessas decisões curriculares. Isto é, em sistemas educativos centralizados (ver Quadro 1.11), como tem sido a matriz tradicional do português, a generalidade das decisões curriculares ocorria ao nível da Administração Central, longe da escola e dos professores limitando, deste modo, a acção docente à distribuição dos conteúdos programáticos ao longo do ano lectivo, à classificação e planificação das actividades lectivas quotidianas, não implicando

essa gestão curricular na verdadeira essência da acção que se espera da escola: a concretização pelos alunos das aprendizagens consideradas como essenciais. Assim, o conjunto de decisões relativas à estrutura, estratégias de concretização e avaliação de resultados sucedia num quadro de uniformidade curricular materializada nos programas das diversas disciplinas ou áreas, compreendidos pelos professores como uma norma a cumprir passo a passo. Todavia, se bem que conscientes de que *as decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se* (Roldão, 1999a: 25), a realidade do nosso contexto educativo demonstra-nos que a tendência da política curricular vai no sentido de a maioria da tomada de decisões curriculares acontecer cada vez mais no contexto específico de cada escola e dos seus professores atendendo às especificidades dos seus alunos e contextos. Sendo esta diferença que dá maior destaque ao processo de gestão curricular e maior responsabilidade aos professores (ver Quadro 1.11).

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	<p>É definido apenas a nível nacional;</p> <p>É uniforme e constituído fundamentalmente por conteúdos/tópicos;</p> <p>Avaliação por referência ao normativo programático único.</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática;</p> <p>Organização do tipo hierárquica;</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados;</p> <p>Prestação de contas perante a administração-central.</p>	<p>Actividades organizadas de acordo com os conteúdos curriculares estabelecidos;</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas;</p> <p>Prática predominantemente individual.</p>
SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO NAS ESCOLAS	<p>Binómio curricular: currículo nacional + currículo de cada escola;</p> <p>Alargamento do currículo a um maior número e tipos de aprendizagens;</p> <p>Avaliação por referência a: avaliações nacionais externas; avaliação pela e na escola, face aos seus objectivos.</p>	<p>Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis);</p> <p>Organização do tipo funcional (em modalidades várias);</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios;</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e a administração.</p>	<p>Actividades organizadas de acordo com os objectivos e metas curriculares da escola;</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e colectivo;</p> <p>Práticas colaborativas entre pares.</p>

Quadro 1.11 – Gestão curricular e sistema educativo
(Adaptado de Roldão, 1999a:35)

Considerando as visões de Roldão (1999a) e Leite (2001b), gestão curricular é, fundamentalmente, um processo de tomada de decisões norteado para as finalidades que se ambicionam atingir. Trata-se, deste modo, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se espera conseguir.

Implicando, deste modo, um trabalho colaborativo entre os diferentes actores educativos, que se paute por uma reflexão partilhada e pela definição de um conjunto de acções concertadas de modo a corporizar processos de ensino e aprendizagem coerentes e fundamentados.

Alonso (2000) teorizando sobre o que se entende por práticas de gestão curricular, refere que se trata da forma como a escola/professores, com base no Currículo Nacional, realiza a mediação estruturada do currículo – gestão curricular – através de processos intencionais, interactivos e articulados de decisão, que se concretizam em projectos específicos destinados a um conjunto específico de aprendentes. Isto é, refere-se a uma dinâmica curricular capaz de desenvolver um currículo adaptado às necessidades e interesses dos alunos, tornando-se um mecanismo facilitador das aprendizagens que se pretendem atingir.

Na perspectiva de Thurler (2002) a eficácia do processo de gestão curricular depende sobretudo da forma conjunta, negociada e partilhada com que professores e escola desenvolvem respostas diferenciadas perante a heterogeneidade dos alunos e as especificidades dos contextos de trabalho.

Ressalve-se, no entanto, que o processo de gestão curricular não consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar *mais simples e mais acessíveis*, pois essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo, a uma diminuição e abaixamento de nível que não se coadunam com a ideia de gerir para melhorar (Leite, 2001b), pois tal como nos afirma Roldão *adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem* (1999a: 54). Ora de acordo com esse entendimento a gestão curricular pressupõe (ver Quadro 1.12):

i) Reconstruir o currículo proposto a nível nacional, tendo em atenção o contexto local onde vai ser desenvolvido, isto é:

- tendo em conta, nessa reconstrução, as características da escola (recursos e limitações) e da população escolar (contexto social, económico e cultural);
- ter em atenção as intenções educativas e prioridades definidas pelo projecto educativo de escola;
- definir formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e professores, assim como modelos de organização curricular (exemplo: áreas temáticas, ideias-chave ...);
- estabelecer prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, assim como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções, mas também de intenções;
- planificar e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica que possibilitem trabalhar um currículo comum (igual para todos), através de estratégias que se adequem aos diferentes alunos presentes numa mesma sala de aulas.

ii) Trabalhar em equipa, de forma a articular intenções e acções, dando um sentido colectivo às acções individuais. Isto implica:

- analisar o contributo de cada área disciplinar para uma formação global e conduzida para um perfil de competências que é aceite pela equipa;
- negociar intenções e estabelecer formas de acção conjuntas;
- estabelecer procedimentos e momentos de articulação de conteúdos;
- fomentar estratégias de intervenção interdisciplinar que apresentem novos sentidos para a aprendizagem e desenvolvam competências de análise de situações e de intervenção.

iii) Tomar iniciativas que conduzam à configuração e desenvolvimento de um currículo mais rico do que aquele que é proposto no currículo nacional, o que envolve:

- criar e desenvolver, em parceria com os alunos e a comunidade escolar, projectos que permitam o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de saber lidar com o imprevisto;
- organizar e realizar actividades de enriquecimento que aumentam a formação e dão novos sentidos à escola e ao currículo (exemplo: teatro, visitas de estudo, jornadas desportivas ...);
- organizar momentos e espaços focalizados para o exercício da cidadania e não apenas para a abordagem de conteúdos.

iv) Avaliar o projecto curricular concebido e realizado, o que engloba:

- organizar procedimentos de acompanhamento do projecto que possibilitem ir tomando consciência dos efeitos que se vão gerando e que induzam uma reflexão na acção e sobre a acção;
- envolver os diferentes protagonistas (nomeadamente os alunos) do projecto numa co-responsabilização pelos procedimentos que o permitam avaliar;
- perspectivar acções que permitam reforçar os efeitos positivos e alterar os não desejados;
- efectuar um balanço dos efeitos gerados e tentar compreender porque é que eles aconteceram;
- transformar a avaliação num momento e num procedimento de formação.

Quadro 1.12 – Pressupostos inerentes a processos de gestão curricular
(Leite, 2001b, adaptado)

Deste modo a gestão curricular consiste no modo de conduzir o desenvolvimento curricular em cada contexto. Trata-se de fazer com que os alunos: i) compreendam o que estão aprender, percebam para que servem os conteúdos bem como com que outras “coisas” esses mesmos conteúdos se relacionam ou podem relacionar; ii) se sintam envolvidos e implicados a participar nas situações de aprendizagem para que as considerem atractivas, interessantes e sejam, assim, capazes de actuar e realizar e iii) entendam também que, com o seu contributo, vão conseguir realizar as aprendizagens com sucesso (Coll referido por Leite: 2001a).

Em suma, assumindo que *toda a acção educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões* (Roldão, 1999a: 39), podemos afirmar que a grande finalidade de uma boa gestão curricular deve, passar essencialmente pela garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos, ou seja, pelo ser capaz de conseguir que os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Contudo, apesar da comunidade educativa ser, actualmente, confrontada com mudanças no campo do currículo, com vista a dar resposta a novas realidades sociais, se olharmos hoje com atenção para uma grande parte das “nossas” escolas encontramos, ainda em muitas delas, uma estrutura curricular onde predominam as práticas pedagógicas fragmentadas, individualizadas e estanques, segundo uma lógica exclusivamente disciplinar. Perante esta realidade só podemos corroborar da opinião de Alonso, quando a autora afirma que

uma das principais disfunções do nosso sistema educativo caracteriza-se, precisamente, pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada, tanto intra como interníveis, a qual é reforçada pelo modelo organizacional e cultural da escola e pela formação de professores para a especialização, que condicionam definitivamente as práticas nos processos de ensino-aprendizagem (2002: 63).

O currículo, esse é encarado como “*cumulativo e enciclopédico*” (Fernandes, 2000), ou seja, como um conjunto de disciplinas que se acumulam, independentes umas das outras e sem qualquer articulação interdisciplinar que permita aos alunos ter a noção das partes (disciplinas) como um todo integrado (o Saber). Esta organização do currículo segundo uma lógica disciplinar acarreta segundo Alonso (2002), numerosas limitações, das quais destacamos: i) a *descontextualização* da aprendizagem, que cria problemas de *motivação*. É imprescindível que os alunos compreendam o para quê (*problemas de transferência*) e o porquê (*problemas de significatividade*) do que estão aprender, pois só assim se evitam problemas de desmotivação; ii) a não atribuição de relevância aos *conhecimentos e experiências prévios* dos alunos, bem como aos *interesses, motivação, estilos e ritmos de aprendizagem* intrínsecos dos mesmos, o que limita as possibilidades de integração de todos os alunos no projecto global de educação, que define o currículo; iii) o predomínio de uma *visão simplista*, redutora, *compartimentada e estática* da realidade, não despertando nos alunos o questionamento, a procura, a iniciativa, a responsabilidade e a capacidade de resolução de problemas culturais e sociais com os quais se podem deparar no seu dia-a-dia, e que são de natureza transversal e interdisciplinar e iv) a dificuldade dos alunos estabelecerem e compreenderem os *nexos entre as disciplinas*, que acabam por ser encaradas como *departamentos estanques, sem possibilidades de intercomunicação*.

Importa realçar que associado ao conceito de gestão curricular surge, frequentemente o conceito de *flexibilização curricular*, sendo que *flexibilizar opõe-se a uniformizar* (Roldão, 1999a: 54) de acordo com um modelo de desenvolvimento curricular único e igual para

todos, independentemente das especificidades dos actores e contextos envolvidos. Contudo, tal como adverte a autora, só é possível flexibilizar eficazmente se, se progredir para um modelo de desenvolvimento curricular flexível, de modo a que possam coexistir num dado contexto *duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem* (Roldão, 1999a: 54).

A flexibilização curricular ambiciona a melhoria da qualidade da educação através da individualização dos processos pedagógicos, de modo a que todos os alunos alcancem as aprendizagens consideradas como essenciais. Ora tal só é possível se escolas e professores criarem as condições necessárias ao desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando estratégias e metodologias pedagógicas às características e necessidades dos actores e contextos educativos envolvidos. Em suma, numa escola caracterizada por elevados índices de heterogeneidade sociocultural, esta perspectiva de gestão curricular só é exequível se: i) num quadro de *reforço da profissionalidade e autonomia dos docentes* (Roldão, 1999a: 59), ii) forem promovidos maiores índices de responsabilização partilhada e iii) obedecer a um conjunto de pressupostos e questões problematizadoras das decisões (ver Quadro 1.13).

I – Reconhecimento da necessidade de melhorar a aprendizagem, melhorando a qualidade profissional e científica das práticas e reforçando o saber profissional dos docentes da instituição em causa.
II – Reconhecimento da necessidade de tornar as escolas instituições eficazes porque se pensam estrategicamente : organizações que aprendem; organizações inteligentes e instituições reflexivas.
III – Identificação, pelo conjunto dos actores de uma escola, da especificidade da missão escola e da função profissional dos professores : organizando os modos de trabalhar o currículo e gerindo esse trabalho; reconcebendo o currículo nacional para cada contexto; garantindo as aprendizagens essenciais – todas a todos; diferenciando, adequando e monitorizando a sua acção.
IV – Reorientação do trabalho nas estruturas existentes com responsabilidade na gestão do currículo : departamentos curriculares e seus coordenadores; conselhos de turma e directores de turma; conselhos de docentes e seus responsáveis/coordenadores.

Quadro 1.13 – Princípios orientadores para a gestão do currículo na e pela escola
(Fonte: Gaspar & Roldão, 2007: 152)

Mudar de uma lógica curricular em que tudo era decidido pela Administração Central e os professores considerados meros executores dessas decisões, para uma lógica em que somente as grandes linhas se decidem a nível da Administração Central, mas é ao nível da escola/professores que se decide como é que se faz de modo a dar *resposta à*

reconhecida diversidade das situações contextuais, não tem sido fácil para nenhum destes actores educativos (Roldão, 2000a).

Retomando a metáfora do *binómio currículo nacional/projectos curriculares* que implica uma ruptura com o paradigma curricular uniformista e implica adequar e reconstruir o currículo nacional prescrito, atendendo aos contextos e especificidades dos actores educativos envolvidos, importa compreender os diferentes níveis em que ocorre a tomada de decisões curriculares, a saber:

i) *Nível Macro: Administração Central* – a quem compete definir o conjunto de aprendizagens consideradas como essenciais atingir por todos os alunos, que se corporizam na prescrição do *currículo nacional* e no conjunto de *competências de saída a assegurar pela escola* (Roldão, 1999a; Gaspar & Roldão, 2007).

A este nível Pacheco & Paraskeva (2000), sustentando-se em Oberg (1991), assinalam como nível de decisão curricular o *plano político-administrativo* – em que são estabelecidas as orientações globais e os instrumentos que darão forma à prática curricular;

ii) *Nível Meso: Escola* – a quem compete equacionar como vai assegurar eficazmente, aos seus alunos em concreto, as aprendizagens consideradas como essenciais (Roldão, 1999a; Gaspar & Roldão, 2007). Estabelecendo um paralelismo com as autoras, Pacheco & Paraskeva (2000) denominam este nível de *plano intermédio* em que ocorrem reajustamentos/adequações das orientações globais e a reconstrução dos instrumentos curriculares tendo por base as especificidades dos contextos.

iii) *Nível Meso: Grupal* – situa-se no âmbito dos órgãos de gestão intermédia (conselhos de turma, departamentos curriculares, conselhos de disciplina, ...) a quem compete conceber o currículo prescrito a nível nacional como projecto da escola, *organizando a totalidade das aprendizagens e as linhas metodológicas de trabalho docente segundo opções e prioridades que correspondam à análise da realidade de cada contexto* (Gaspar & Roldão, 2007: 149).

iv) *Nível micro: Individual* – tendo presente que todos os níveis de gestão curricular tendem para o terreno central do currículo – *a acção de ensinar e aprender nas situações quotidianas* (Gaspar & Roldão, 2007: 149). É aí que ao nível da turma, o professor se deve questionar e reflectir sobre o que fazer cada dia na acção educativa concreta, perante os alunos com quem trabalha, sendo a este nível que se efectuam as

reconceptualizações ao projecto curricular de escola face ao conjunto de alunos específicos de uma determinada turma (projecto curricular de turma). Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Pacheco & Paraskeva (2000) denominam este nível de *plano das aprendizagens*, sendo neste contexto que ocorrem as decisões tomadas pelos professores.

Tendo em consideração as perspectivas apresentadas pelos diferentes autores no que concerne à problemática do processo de gestão curricular podemos concluir que se trata de um processo que se desenvolve a diferentes níveis de um modo dinâmico e interactivo e que tem como principal finalidade adequar o currículo nacional ao contexto educativo onde irá ser desenvolvido, garantindo que todos chegam aos níveis de desempenho e aprendizagem comuns, previstos no currículo nacional. Importa, ainda, destacar que o processo de gestão curricular, apesar de ocorrer em diferentes níveis de decisão, se processa como um todo articulado em que os decisores, se bem que com campos de actuação e responsabilidades distintas, tomam decisões relativamente às ambições da escola, às opções e prioridades, às aprendizagens e métodos, aos modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, à avaliação do resultado das opções tomadas (Roldão, 1999a, 2000a). Porém, uma tomada de decisões, a qualquer nível que se realize, implica graus de responsabilidade diferentes para os seus intervenientes. Assim, tal como adverte Roldão torna-se crucial distinguir os *agentes (os responsáveis pela assunção da decisão) dos parceiros (os intervenientes e os interlocutores)* (1999a: 41), que podem ou não ser coincidentes, dependendo das implicações, papéis e responsabilidades que têm nas decisões.

Em suma, *melhorar o nível e qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos* é a principal finalidade de um processo de gestão curricular contextualizado, designadamente concretizado através de projectos específicos de cada escola e adequados a cada grupo de alunos (Roldão, 2003). Todavia, tal como adverte a autora:

As implicações organizativas deste processo de gestão do trabalho curricular da escola, com iniciativa e responsabilidades acrescidas da instituição e dos professores, têm, contudo sido menos discutidas na comunidade de docentes, largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação (2003: 135).

Consideramos, assim, necessário romper com aquela que tem sido a função vigente dos professores, isto é, leccionar uma extensa lista de conteúdos, planificados, sem atender aos contextos, interesses e especificidades dos seus alunos, de uma forma sequenciada

e rígida. Tal rompimento implica repensar e reflectir sobre os três eixos estruturantes – *liderança, colaboração e supervisão* – para uma gestão e organização do currículo que funcione e produza efeitos na aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007: 149). De acordo com Roldão, os eixos acima mencionados assumem-se como estruturantes de qualquer projecto de gestão da escola e do currículo, uma vez que, em torno deles, se pode reconceptualizar e transformar a escola funcionária e burocrática que temos tido, através das seguintes lógicas:

- *instituindo e gerindo uma rede de mecanismos de efectiva **supervisão** interna dos processos de trabalho, das equipas e da sua gestão do processo curricular que a escola desenvolve;*
- *transformando as chefias meramente hierárquicas em **lideranças** assumidas e responsáveis, que assumem opções e respondem por elas junto dos pares, numa postura de condução para metas desejadas, e de monitorização de processos participados;*
- *transformando o «consumo» da **formação** em «produção estratégica» de formação, indispensável ao desempenho e desenvolvimento da instituição (2003: 140).*

A deslocação de poderes de decisão curricular para a escola implica, deste modo, uma mudança que se caracteriza, fundamentalmente, pela passagem de uma *autonomia individual* a uma *autonomia colectiva* (Barroso, 1999b), sendo a autonomia individual entendida como aquela em que o professor fecha a porta da sala e é o detentor do poder e “saber”. Em contrapartida, a autonomia colectiva implica que o professor, embora assegure um espaço de manobra individual, actue num sentido colectivo, de negociação e partilha, a partir dos interesses e pontos de vista dos diversos actores educativos, legitimamente diferentes.

Num sentido lato, podemos afirmar que o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de *um saber* – do qual era o principal detentor – tendencialmente encerrado nas disciplinas escolares e de *um poder* socialmente reconhecido (o de ser o transmissor singular e absoluto desse saber aos grupos sociais de que dele necessitavam para aderirem ou manterem um estatuto importante na sociedade). Isto é, o professor era visto como o detentor exclusivo do saber e do poder para ministrar esses conhecimentos básicos (Roldão, 1999b).

Perante o cenário acima descrito podemos constatar que o professor era um mero executante da dimensão instituída do currículo, uma vez que não tinha em consideração os contextos, vivências e as idiosincrasias dos seus alunos. Sendo estes últimos,

encarados como um só, ou seja, como portadores de uma forma e de um ritmo de aprendizagem semelhantes, dominando, deste modo, a ideia de *ensinar a muitos como se fossem um só* (Barroso, 1995). Contudo, temos vindo a assistir nos últimos anos, a uma mudança radical na configuração do nosso sistema educativo - outrora ensino de elites – transformando-se num ensino de massas, bem mais flexível e integrador, contudo incapaz de assegurar a todos os alunos um conjunto de aprendizagens tidas como necessárias (Esteve, 1995).

Os professores são, actualmente, confrontados, com um número crescente de exigências, nomeadamente, que tenham capacidades: relacionais, de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de trabalho em equipa, de abertura à inovação, de invenção da sua prática e *que utilizem as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos na gestão curricular* (Fernandes, 2002: 1019). Estamos, assim, perante uma nova relação do professor com a sua profissão, designadamente, no que se refere à essência do seu trabalho, ou seja, na gestão e adequação do currículo à especificidade dos seus alunos. Não podendo mais [...] *entender-se, actualmente, o professor como o detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justificava por si mesma* (Roldão, 1999c: 53).

A este propósito, Barroso defende que *a função do professor deve evoluir para a de «gestor de situações educativas» em que, para além de formador, ele exerce uma função importante como mediador entre as necessidades dos alunos e a variedade de situações formativas que podem ser disponibilizadas* (1999: 149). Assim, espera-se que os professores – *principais especialistas do currículo* (Roldão, 2000c) – enquanto construtores (seres pensantes, reflexivos, gestores e colaborativos) do currículo ajudem os seus alunos, entre outras coisas, a aprenderem mais e de um modo mais significativo e a desenvolverem o pensamento crítico de forma a tomarem decisões conscientes, ou seja, é basilar que promovam um desenvolvimento curricular que potencie uma educação integral dos alunos enquanto pessoas que são.

Cada vez mais é reconhecida a importância de uma gestão curricular, ao nível das escolas, levada a cabo pelos seus profissionais – os professores – a quem é atribuído um maior poder decisório e consequentemente uma maior responsabilização. Todavia, tais atribuições implicam, como nos diz Roldão, o reforço de competências de gestão dos professores, competências essas que na opinião da autora se podem sintetizar no seguinte perfil: i) analisar/diagnosticar situações de alunos no que diz respeito às suas

formas e condições de aprendizagem; ii) analisar/comparar crítica e fundamentadamente escolhas quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular, não só a nível nacional e global, mas também a nível de cada contexto escolar e individual; iii) possuir uma visão prospectiva das finalidades da educação face às dinâmicas sociais; iv) determinar metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização; v) tomar decisões conscientes e fundamentadas no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagens curriculares e metodologias de ensino adequadas à obtenção da aprendizagem de diferentes alunos; vi) organizar as actividades e metodologias de modo adequado; vii) gerir os tempos e os espaços de forma individual e colaborativamente; viii) calcular o desenvolvimento da sua acção com rigor e flexibilidade; ix) avaliar os resultados das decisões curriculares tomadas; x) alinhar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem; xi) trabalhar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares (adaptado de Roldão, 1999a). Na mesma linha de pensamento, Paixão acrescenta que *ao nível da implementação e gestão do currículo, um primeiro aspecto é que essa gestão tem de ser assumida pelo professor numa dupla perspectiva. Ou seja, na perspectiva, simultaneamente, de auto-responsabilização e na perspectiva de co-responsabilização* (2004: 135).

Retomando a noção de gestão curricular como processo de tomada de decisões Fernandes (2000), baseando-se em Darling-Hammond (1995), alerta que quando a autoridade para tomar decisões não é acompanhada de uma responsabilização pela sua implementação, então as mudanças desejadas tenderão a ocorrer de forma muito lenta. Podemos, assim, depreender que o envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões, assim como a sua apropriação, são cruciais para o sucesso de implementação das mesmas.

Considerando a visão de Berliner (1990) uma efectiva gestão curricular, requer da parte do professor, sempre que possível, uma valorização e integração de experiências de vida dos alunos no contexto das novas aprendizagens, pois

quanto mais significativo, mais profundo ou elaboradamente processado, mais situado no contexto e enraizado no conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal um evento for, mais rapidamente é compreendido, aprendido e lembrado” (referido por Beane, 2002:16).

Contudo, diversos estudos de investigação educacional têm vindo a demonstrar que, ainda hoje, em muitas das nossas salas de aula os professores *constrangidos pelo tempo*

e pelos «programas» planeiam as suas actividades e raramente se desviam, mesmo quando verificam que há alunos que não acompanham o ritmo imposto (Freitas, 2001: 23). Sucedendo, assim, o chamado fenómeno da exclusão dos alunos que, neste caso, não acompanham o ritmo de aprendizagem.

Porém, uma escola que se quer para todos não pode pactuar com situações como as acima descritas, e uma das formas mais eficazes para evitar estas situações é que o professor tenha consciência de que [...] *o que efectivamente distingue e caracteriza o professor, no plano profissional é a função de ensinar, entendendo por ensinar o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 1998 referido pela própria em 2000b: 9). E, considerando ainda a visão da autora, fazer aprender alguma coisa a alguém (*difícil competência*), pressupõe a consciência de que a aprendizagem só ocorre efectivamente no outro se este lhe atribuir significado e se se apropriar dela activamente. Por esse motivo são precisos professores, pois se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, então o professor seria desnecessário, *mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor* (Roldão, 1999b: 114).

1.5.4. PROJECTO

Polissemia do conceito

Os processos de gestão curricular implicam *analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir* (Roldão, 1999a: 37). Esta análise da situação real e a definição de finalidades que se pretendem alcançar pressupõem a construção de um projecto contextualizado, enquanto instrumento de operacionalização do currículo.

O termo projecto tem vindo a transformar-se *num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar um sentido ao nosso destino* (Barroso, 2005: 124), por exemplo projecto educativo de escola (PEE), projecto curricular de escola (PCE), projecto curricular de turma (PCT), metodologia de projecto, projecto tecnológico. Apesar de todos eles terem significados diferentes, em comum têm a *particularidade de serem projecto* (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

A pluralidade de sentidos atribuída ao conceito projecto, a variedade de conteúdos que encerra e, principalmente, o objecto de estudo da nossa investigação conduz a que a

nossa análise conceptual do termo se centre no contexto educativo. Consideramos complexa a tarefa de clarificação conceptual do termo *projecto*, uma vez que em torno deste conceito subsistem as mais variadas ambiguidades, *transformando-o num termo com significados muitas vezes contraditórios e numa prática ao serviço de interesses divergentes* (Barroso, 2005: 124).

Atendendo ao conceito no sentido lato e, mais especificamente, num contexto educativo, um *projecto* implica uma clara articulação entre intenções e acções, não se coadunando com a uniformização, instrução e acumulação de conhecimentos (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Leite, Gomes & Fernandes, 2001; Roldão 2000b). Neste sentido, Peralta reforça que um *projecto é, assim, simultaneamente intenção e realização da acção que antecipa e lhe dá sentido ao traduzi-la num produto único e irrepetível, negando a viabilidade do currículo formal feito receita de aplicação quase universal* (Peralta, 2002: 16-17). Não tem, assim, lógica afirmar que o “*projecto está feito*”, quando somente elaborámos o documento escrito onde constam as intenções que norteiam o referido *projecto*, os motivos que o justificam, as actividades previstas e os efeitos que desejamos alcançar, dado que essa é apenas uma das dimensões do *projecto*. Assim, para que o *projecto* produza, efectivamente os resultados previstos há que passar do plano à acção.

A este propósito, Macedo (1993) advoga que *projecto é simultaneamente processo e produto. É processo enquanto percurso que antecipa, diagnostica, prospectiva, negocia, debate, decide (situações, valores, recursos), é no fundo referência*. Tal como afirma a autora, *o projecto-processo ganha a forma de um plano de acção* (1993: 138). Enquanto *produto*, materializa-se no plano operacional, estabelecendo no espaço e no tempo, objectivos, actividades e recursos.

Na concepção de *projecto*, processo e produto são indissociáveis, pois *projecto é inicialmente processo para depois poder ser produto*. Não faz, assim, sentido o *projecto* ser concebido como um produto que é apresentado à escola, sem a auto-implicação dos actores educativos que o vão desenvolver, pois tal se reflectirá de forma muito menos expressiva na dinâmica da escola.

Aprofundando esta problemática Leite, Gomes & Fernandes (2001), sustentando-se em Roegiers (1997), apresentam-nos quatro dimensões que constituem um *projecto* (ver Quadro 1.14)

Antecipação da acção	Planificação da acção	Realização	Produto
Projecto visado	Projecto-plano	Projecto-processo	Projecto-produto
Projecto-“projectado”			
Projecto “agido” = PROJECTO			

Quadro 1.14 – Dimensões de um projecto
(Fonte: Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 13)

De acordo com o autor, um projecto subentende a: i) definição das intenções que o orientam e justificam (*projecto visado*); ii) concepção do plano que o organiza (*projecto-plano*); iii) processo de realização da acção (*projecto-processo*) e iv) resultados gerados que se pretende que melhorem a situação inicial (*projecto-produto*). Transpondo para a esfera educativa, facilmente se compreende que quando um grupo de professores dialogam sobre uma ideia que consideram pertinente e a redigem no papel, eles estão apenas a começar o projecto, estão a delinear as intenções e a dar início à organização da acção, estão assim na fase do *projecto-projectado*. Somente quando passam à acção, analisam e elaboram o balanço do que estão a fazer e se, necessário, reorientam as actividades planeadas e mobilizam recursos é que os professores estão a desenvolver o projecto (*projecto-agido*) (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Sobre o conceito de projecto, quando associado ao de currículo, Roldão refere que o mesmo se reporta à

forma particular como, em cada contexto se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (1999a: 44).

Já Fontoura reporta-se ao conceito de projecto educativo, cujo âmbito é mais amplo e identitário quando comparado com o curricular que o operacionaliza, quando a autora defende que um projecto se traduz numa *intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação, tomando sempre em consideração as condições reais* (2006: 61). Na mesma linha de pensamento das autoras anteriormente invocadas situa-se Bernard Charlot (1994) referido por Pacheco & Morgado, quando afirma que um projecto é sempre

(...) a arte de adaptar a acção pedagógica e educativa à diversidade e heterogeneidade do público», um modo de mobilizar os actores locais, um instrumento para «avaliar e ajustar as

acções à medida que se desenvolvem, um meio de organizar e gerir recursos, uma forma de articular a política nacional com o trabalho local (2002: 12).

A ideia de projecto está, assim, relacionada com três aspectos, designadamente: i) uma adequação a um contexto específico – um projecto constrói-se para uma dada situação; ii) obedece a uma finalidade e iii) é construído e gerido pelos actores educativos que nele se envolvem (Roldão, 2000). A propósito do terceiro aspecto referido anteriormente e corroborando a autora é fundamental conceder aos professores uma margem de manobra e uma flexibilidade maiores, acrescidos simultaneamente de um maior grau de responsabilização.

Na mesma linha de pensamento teórico, Macedo (1993), alerta que aquando da elaboração de um projecto educativo há que compreender quais as razões que lhe estão subjacentes, importando reflectir sobre as seguintes questões, o projecto pretende: i) cumprir uma determinação legislativa?; ii) ser um instrumento de trabalho onde se definam as actividades a desenvolver pela escola?; iii) identificar objectivos próprios que lhe sirvam de referência e acautelem a coerência de todo o trabalho a desenvolver?; iv) resolver um problema específico?; v) desenvolver acções inovadoras? A resposta a estas questões que não se excluem umas às outras permite compreender melhor o conceito de projecto inerente e qual a sua importância na dinâmica da escola. Neste sentido Barroso (2005) defende que de modo, a serem definidos os “princípios, valores e políticas” que definem o PEE há que primeiramente reflectir colectivamente sobre o que é a escola, quais as suas funções, quais os seus problemas e a forma de os solucionar, comprometendo todos os elementos da comunidade educativa envolvidos na construção do PEE.

Em jeito de síntese, no plano curricular o projecto não pode ser encarado, simplesmente, como uma técnica de planificação, mas antes um modo de pensar a prática educativa de forma a conseguir dar resposta às questões e problemas que a própria prática nos coloca, pois tal como alerta Peralta:

Concebendo o currículo como um processo de construção social e, portanto, política e moral, os Projectos Curriculares são também espaços importantes quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais, quer de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, numa perspectiva de integração, que permita dar um sentido articulado e relevante às aprendizagens que se propõem aos alunos como significativas (2002: 18).

Conscientes de que o conceito projecto, no sentido lato, encerra em si mesmo uma forte carga polissémica questionamos à semelhança de outros autores (Peralta, 2002; Costa, 2004) se as diferentes formas como o termo projecto é abordado nos documentos curriculares legais – PEE, PCE e PCT – não poderão conduzir a uma sobreposição de significados, deturpando o sentido singular de cada uma das co-ocorrências da palavra projecto e consequentemente produzir situações de incompreensão. Todavia, no âmbito deste estudo limitar-nos-emos a distinguir, brevemente o que se entende por: Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma, uma vez que consideramos que estas são as concepções que mais têm suscitado dúvidas no que diz respeito ao conceito de projecto no contexto educativo.

Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma o que os caracteriza?

Podemos situar a noção de projecto no contexto da organização escolar como instrumento de gestão de topo – PEE, PCE e como instrumento de gestão curricular ao nível da turma – PCT (ver Figura 1.2).

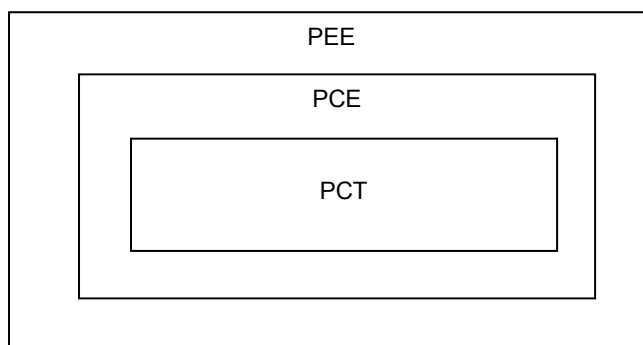


Figura 1.2 – Instrumentos de gestão curricular

Projecto Educativo de Escola

O conceito de PEE é apresentado na literatura da especialidade de forma bastante diversificada, podendo centrar-se na forma como é construído/desenvolvido, isto é, na forma como é colocado em prática ou, ainda como documento de planificação estratégica da acção educativa da escola. Neste sentido, procuraremos entrecruzar estas diferentes perspectivas.

Um aspecto constante dos processos de reforma dos sistemas educativos e de reorganização das escolas, em vários países europeus de tradição centralizadora, foi a introdução do projecto educativo de escola enquanto processo, mecanismo e espaço estratégico para a operacionalização dos princípios da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas (Costa, 2004). Ainda de acordo com o autor em outro momento (1997) a construção do projecto educativo de escola deve ser equacionada a partir da análise de diferentes factores, nomeadamente: i) factores pedagógicos (heterogeneidade e diversidade dos alunos); factores políticos (descentralização e autonomia das escolas) e iii) factores económicos (que estão na origem dos projectos empresa).

A noção de projecto educativo é introduzida no sistema educativo³³ oficial português com o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro³⁴ que permite às escolas de forma diferenciada e de acordo com as suas idiossincrasias o aprofundamento das margens de autonomia, através da

elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (preâmbulo),

no âmbito de uma nova concepção de escola, onde impera a *dimensão autonómica*, não podendo, no entanto, esquecer-se uma *dimensão instrumental* do projecto educativo (Costa, 2004), como se constata num excerto do artigo 2º do decreto em análise:

O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.

Note-se que este Decreto-Lei clarifica alguns dos aspectos importantes a ter em consideração na elaboração do PEE, nomeadamente, no que se refere: i) aos participantes, reforçando a necessidade da intervenção responsável de todos os actores educativos (contudo, não clarifica quem se inclui no todos); ii) às condições de desenvolvimento, isto é, que devem ser tidos em conta os recursos e necessidades da

³³ A primeira menção ao conceito de projecto educativo reporta-se ao Decreto-Lei n.º 553/80 que publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, que permite às escolas privadas elaborarem projectos educativos próprios.

³⁴ Este Decreto-Lei estabelece o regime de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

escola e do meio e iii) às finalidades e formas de articulação do PEE definindo prioridades de desenvolvimento pedagógico, sob a forma de Planos Anuais de Actividades e Regulamentos internos.

O regime de autonomia, administração e gestão escolar previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, continua a desafiar as escolas a elaborarem os seus projectos educativos – onde se *explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa* (alínea a) do n.º1 do art.º 9º) –, como documentos que servirão de mote para o seu desenvolvimento organizacional e que tornarão mais visível o trabalho desenvolvido na escola, designadamente, junto da comunidade local. O PEE afigura-se, deste modo, como um documento basilar da política interna da escola cujo intuito visa apresentar e explicitar as linhas orientadoras da acção educativa e a forma como se conjuga com as linhas orientadoras da política nacional. O PEE constitui-se, assim, num instrumento essencial de apoio à planificação e desenvolvimento das escolas. Neste sentido, Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão afirmam que o PEE:

expressa o posicionamento educativo geral e os aspectos organizativos e de gestão da escola. [cuja] função básica deveria ser a de proporcionar uma orientação global à escola que permita a actuação coordenada e eficaz da equipa de professores (2004: 81).

Na tentativa de maior clarificação do conceito de projecto educativo de escola, Costa (1997), invoca o conjunto das dez características propostas por Obin & Cros (1991), que nos permite identificar os aspectos fundamentais de um documento deste tipo, a saber: i) é diferente de política de escola (todo o estabelecimento tem uma política sem que tenha necessariamente um projecto); ii) demonstra, claramente, os valores comuns; iii) introduz coerência nas variadas actividades escolares; iv) possibilita a busca colectiva da melhoria da qualidade do ensino; v) estabelece as estratégias para as acções futuras; vi) permite a comunicação do sentido para a acção colectiva; vii) introduz uma gestão participada; viii) permite o controlo dos resultados e a correcção das decisões; ix) exige a aderência do director da escola e x) implica a procura conjunta de consensos.

Segundo a perspectiva do autor, existem duas das grandes áreas de intervenção do PEE que se situam, por um lado, ao nível da *planificação da acção educativa* e, por outro lado, ao nível da *construção identitária* de cada escola. No que concerne à planificação, o PEE deverá surgir enquanto documento de planificação estratégica que, definindo as metas, prioridades de desenvolvimento, linhas de actuação e optimização de recursos, deverá

constituir o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar, tendo por base a coerência, integração, globalização e unidade da acção educativa. Relativamente, à construção identitária da escola, o PEE deverá constituir-se como um instrumento de desenvolvimento, clarificador do contexto real de cada escola, bem como das intenções da comunidade educativa (identificando as especificidades características de cada escola, o seu passado histórico, o sentido da sua acção e os valores que lhe dão significado) afirmando a identidade de cada escola (congregando valores, perspectivas, intenções e práticas).

Na perspectiva teórica de Barroso, o PEE é concomitantemente um *processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados* (2005: 126). De acordo com o autor, enquanto *processo*, o PEE diz respeito *ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização-escola* (2005: 126). Trata-se, deste modo, de um processo lento, interactivo e nem sempre consensual, de acerto de estratégias individuais e colectivas, em que se vai criando um sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa. No que concerne ao PEE como *produto*, este constitui-se num instrumento de planificação de longo prazo que contempla a definição e formulação de estratégias de gestão e do qual resultam os planos operacionais de médio e curto prazo (Barroso, 2005).

Aprofundando um pouco mais esta problemática o autor refere que o PEE implica:

- *passar de uma «lógica estatal» para uma «lógica comunitária» na definição do serviço público de educação (opção política);*
- *uma construção da autonomia relativa (forma de autogoverno);*
- *uma atitude face ao futuro (desejo de mudança);*
- *um processo de planeamento (definição de uma estratégia);*
- *um modo de coordenar a acção (gestão por objectivos)* (2005: 129).

Assim, Barroso alerta que para que seja possível construir um PEE é necessário que os diferentes actores educativos que constituem a escola se reconheçam

num conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a acção da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas. (...) [respeitando] a lei geral que regula o funcionamento do sistema de ensino, mas não [se limitando] a serem deduzidos do normativo legal (2005: 129).

Continuando a seguir a linha de pensamento de Barroso, o mesmo advoga que a construção do PEE é realizada numa tensão constante entre os pólos do desejo e da acção, do presente e do futuro, como se esquematiza na figura 1.3:

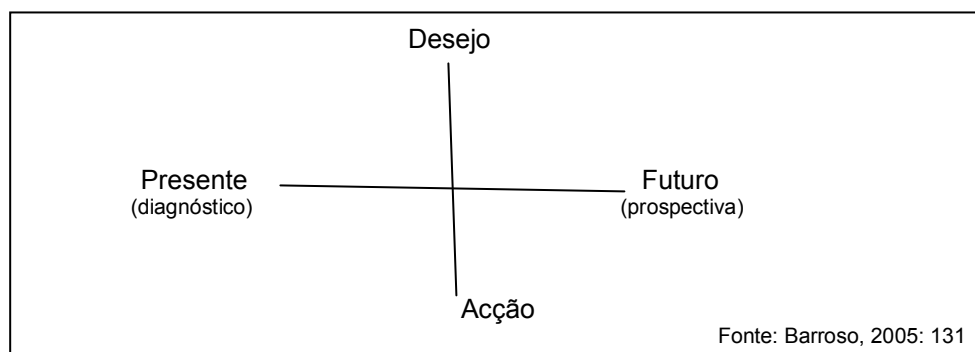


Figura 1.3 – Pólos determinantes de um PEE

De acordo com o autor, para que essa tensão se reflita positivamente e se transforme em projecto são condições fundamentais: i) *querer*, ii) *poder* e iii) *saber*.

- No que respeita à primeira condição – *querer* – é necessária a existência de uma cultura organizacional apropriada à definição de uma missão comum para cada escola. Isto é, que existam dispositivos de negociação e partilha de interesses, e processos de mediação e regulação das divergências que ocorram.

- Quanto à segunda condição – *poder* – é imprescindível que a escola possua os meios necessários à elaboração e desenvolvimento do seu PEE, o que implica um reforço da autonomia da escola, o estabelecimento de relações contratuais com a Administração e por estabelecer parcerias com a comunidade local.

- Relativamente à terceira condição – *saber* – é fundamental, entre outras coisas, que a escola reforce o seu sentido de gestão e seja capaz de desenvolver as metodologias apropriadas às três fases do ciclo do PEE: *conhecer o passado; avaliar o presente e construir o futuro*.

Note-se que o sentido estratégico e o carácter prospectivo do PEE são dois dos aspectos mais invocados pelos autores, nomeadamente para Canário que define o PEE como *instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo*

colectivo dos professores (1992: 83), na mesma linha de pensamento Madeira refere que elaborar um PEE implica *pensar o sentido da Escola e, simultaneamente, desejar-lhe um determinado futuro* (1995: 170). O sentido prospectivo do PEE está, também, presente na noção que Barbier tem de projecto ao mencionar que o mesmo *não incide sobre uma acção realizada mas sobre uma acção a realizar* (1993: 49).

Em síntese, o PEE deverá constituir-se num dispositivo de melhoria da qualidade das respostas educativas às realidades locais, adequando o discurso oficial nacional aos contextos locais (Leite, 2003), para tal, a escola (envolvendo os diferentes actores educativos) ao construir o seu projecto educativo deverá, inicialmente, realizar o diagnóstico interno e externo da realidade em que se encontra a escola, definir as decisões estratégicas assumidas colectivamente e os perfis da identidade ambicionada, não esquecendo de sistematizar as finalidades estratégicas que se propõe alcançar, estabelecendo coerência interna e externa ao conjunto de acções que pretende desenvolver. Concluímos, reforçando a ideia de que não há uma visão única de projecto educativo, havendo sim, diferentes elementos caracterizadores do conceito que se entrecruzam ao longo das teorizações acerca do conceito de projecto educativo de escola e que Canário sistematiza da seguinte forma:

processo dinâmico de desenvolvimento organizacional; Define um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem numa estratégia de intervenção; É um processo de interacção da escola com o meio; Implica um contrato entre os parceiros da comunidade educativa; É um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes". (1992: 114)

Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma

Do ponto de vista legal, as expressões Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma são, ainda mais recentes do que a expressão Projecto Educativo de Escola, surgindo, explicitamente, no Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, com carácter de obrigatoriedade, como se constata no artigo 2º do referido diploma

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (número 3).

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (número 4).

Este diploma considera que o PCE e o PCT constituem instrumentos de adequação do currículo nacional à realidade de cada escola e de cada turma, respectivamente. Isto é, compete à escola, no âmbito da sua autonomia curricular, estabelecer procedimentos que conduzam à elaboração do PCE, o qual deverá explicitar um conjunto de decisões sobre a organização específica da escola em concreto, partindo da análise, reflexão e, posterior, adequação do currículo nacional ao contexto real da escola, tendo em consideração que a grande finalidade da escola é garantir a todos os alunos uma aprendizagem de qualidade e não apenas uma escolaridade de acolhimento.

Se bem que tanto o PCE como o PCT pretendem adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos de uma turma, a verdade é que o nível de adequação é distinto. Ou seja, enquanto no PCE se define, tendo por referência o currículo nacional e o PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais à volta das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão abordados em cada área curricular, no PCT essa definição, que tem por base o PCE, é feita de forma a corresponder às idiossincrasias dos alunos da turma, de modo a permitir um nível de articulação que apenas as situações reais tornam possível realizar (Leite, Gomes & Fernandes, 2001). No fundo, tanto o PCE como o PCT são *ao mesmo tempo uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível da escola e da sala de aula* (Pacheco & Morgado, 2002: 14).

Na perspectiva teórica de Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004) o PCE deverá adequar e desenvolver as orientações do currículo nacional às especificidades de cada escola, tendo em consideração o seu contexto sociocultural, finalidades educativas e características dos alunos e professores. Os autores acrescentam ainda que o PCT:

representa ainda um nível de análise mais apertado, que implica tomar decisões finas por um grupo de professores directamente implicados que orientam o seu trabalho considerando o nível de cada aluno enquanto pessoa. Os professores têm que se converter em autores dos materiais curriculares, numa perspectiva de gestão do currículo, tomando como orientação a flexibilização e a diversificação curriculares” (2004: 82).

Isto é, os alunos de uma turma possuem características e necessidades específicas, apresentando diferentes ritmos de aprendizagem, variadas motivações e expectativas, provindo, por vezes, de meios socioeconómicos e culturais diferentes. O que faz dessa

heterogeneidade discente um pressuposto incondicional a ter em consideração nos momentos de concepção e desenvolvimento de cada PCT.

O PCT tem, assim, como grande objectivo organizar as actividades da turma, estabelecendo uma linha condutora de actuação, partilhada pelos diferentes professores da turma, tendo em consideração as especificidades, necessidades e contextos reais dos alunos da turma.

Em jeito de síntese, tanto o PEE, como o PCE e o PCT têm por base as linhas orientadoras da política educativa nacional e *justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a actuação educativa, gerindo essa actuação* (Leite, 2003: 118). Estes projectos, tal como são apresentados, quer em termos legais quer em termos teóricos, surgem como instrumentos-chave na dotação de autonomia curricular à escola num contexto de enfoque organizacional democrático, participativo e descentralizado. Contudo, cada um deles diz respeito a contextos diferentes, implica concretizações distintas e é concebido por órgãos diferentes. Assim, e sustentando-nos nos documentos legais já invocados e em diversos autores (Leite, 2003; Leite, Gomes & Fernandes, 2001; Roldão, 1995, 1999) procuramos no Quadro 1.15, apresentar os principais elementos caracterizadores de cada um dos projectos.

	Concepção	Finalidades	Conteúdos
PEE	- Concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão da escola, após auscultação da comunidade educativa.	- Explicitar as linhas orientadoras da acção educativa e a forma como se conjuga com as linhas orientadoras da política nacional	- Caracterização da escola e do meio envolvente; - Explicitação dos princípios, valores, metas e políticas segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; -Referência aos problemas e potencialidades existentes; - Explicitação das finalidades estratégicas que a escola se propõe alcançar; - Indicação dos aspectos organizativos e de gestão da escola;
PCE	- Concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão da escola.	- Adequar o currículo nacional à realidade da escola tendo por referência o PEE; - Estabelecer a matriz dos PCT.	- Definição da ambição estratégica que estrutura o projecto ³⁵ ; - Indicação de opções e prioridades curriculares; - Explicitação das aprendizagens específicas que a escola pretende integrar no currículo nacional; - Elucidação da concretização de estratégias previstas ³⁶ ;

³⁵ O que ambiciona a escola alterar no período do projecto? Em que campos e em que direcção vai investir? (Roldão, 1999a).

			<ul style="list-style-type: none"> - Previsão dos resultados esperados no que respeita à melhoria da aprendizagem dos alunos; - Explicitação dos mecanismos de avaliação³⁷; - Calendarização de tempos e formas de apreciação e reformulação do desenvolvimento do projecto – previsão dos intervenientes.
PCT	<ul style="list-style-type: none"> - Concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos 	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar o currículo nacional à realidade dos alunos da turma tendo por referência o PCE e os contextos dos alunos em questão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fase de Diagnóstico (contexto global da turma; caracterização dos alunos da turma). - Definição de prioridades/estratégias curriculares; - Definição de um perfil de competências necessárias aos alunos da turma e que se ambiciona desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares; - Definição de atitudes e valores a promover e através de que meios; - Planificação das actividades de aprendizagem a desenvolver com a turma³⁸; - Adequação dos critérios e instrumentos de avaliação definidos no PCE.

Quadro 1.15 – PEE, PCE e PCT – o que os diferencia?

“Perigos da utilização abusiva do termo projecto” ou “Projecto como mandato ou Projecto como conquista?”

Se recuarmos aos anos 80 do século XX constatamos por parte das autoridades escolares, um pouco por todo o mundo, a preocupação de associarem o reforço da autonomia das escolas à construção e execução de um projecto educativo. Tal associação é visível no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (regime jurídico da autonomia da escola):

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

De acordo com os defensores desta perspectiva o projecto educativo pressupõe uma partilha de poderes entre *o centro e a periferia do sistema educativo*, elevando a

³⁶ Como vão fazer a nível: i) da escola e das aulas, no plano curricular; ii) organizativo/funcionamento; iii) dos espaços e tempos; iv) do trabalho conjunto dos professores; v) de formação interna e externa. (Roldão, 1999a).

³⁷ Avaliação: i) dos processos desenvolvidos; ii) dos resultados da aprendizagem; iii) das práticas dos docentes (Roldão, 1999a).

³⁸ Planificação essa que deve ter início no princípio do ano lectivo, mas que se prolonga ao longo de todo o ano lectivo face aos diagnósticos que se vão realizando (Leite, 2004).

responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu trabalho e incluindo a participação da comunidade na decisão e controlo social da escola e no estabelecimento de uma política educativa local (Barroso, 2005).

Todavia, diversos autores (Barroso, 2005; Costa, 1997 e 2004; Formosinho & Machado, 2000; Leite, 2003; Pacheco & Morgado, 2002; Peralta, 2002; Roldão, 2005) manifestam sérias preocupações quanto ao “uso e abuso” do termo projecto, muitas vezes invocado sem uma prévia *reflexão crítica sobre a própria noção de projecto educativo e das suas práticas, apoiada na investigação sobre o que efectivamente se passa nas escolas* (Barroso, 2005: 125). Não passando muitas vezes o uso do termo projecto de *um slogan, por vezes carregado de um forte valor publicitário, de pretensa reforma* (Pacheco & Morgado, 2002: 25).

Reportando-se à realidade do contexto educativo português, Costa alerta que se por um lado a elaboração de um projecto educativo trouxe às escolas, a possibilidade de repensarem o seu contexto e a sua acção, por outro a ausência de um quadro de verdadeira autonomia, converte os projectos educativos em documentos que não passam de um *conjunto de intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, quedando-se, na maior parte das vezes, na caracterização descritiva da escola* (Costa, 2004: 91). Ainda a este propósito, o autor refere que numa grande parte das escolas portuguesas o projecto educativo assume uma *ritualização legitimadora* manifestando-se num documento

(...) ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objecto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da acção organizacional (Costa, 2004: 104).

Isto é, a elaboração do projecto educativo traduz-se numa tarefa de obrigatoriedade legal, que visa cumprir os requisitos burocráticos constituindo-se num objecto de verificação da conformidade legal, nomeadamente aquando da visita das equipas de inspecção.

Atendendo à problemática em análise, Barroso refere que o termo projecto educativo se tornou, assim, numa menção quase obrigatória no discurso sobre as reformas educativas, assistindo-se a um *processo de sacralização do projecto educativo, transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular* (Barroso, 2005: 125).

Continuando a seguir a linha de pensamento do autor, o mesmo alerta para dois “perigos” que poderão estar subjacentes à “promoção” do projecto educativo, nomeadamente que o mesmo pode surgir como forma de: i) *controlo das escolas* e/ou ii) *normativização e racionalização da gestão das escolas*. De acordo com o autor, no primeiro contexto a obrigatoriedade das escolas elaborarem um projecto educativo possibilita o aumento de controlo por parte da Administração Central sobre as escolas, uma vez que obriga as escolas a tornarem claras as políticas e os procedimentos que os professores e os seus órgãos de gestão utilizam no funcionamento real da escola. Segundo esta perspectiva, o projecto educativo surge associado às *preocupações de eficácia, eficiência, qualidade, avaliação, com que os governos e as suas administrações pretendem garantir a produtividade do sistema, a rentabilização dos recursos e as poupanças nas despesas com a educação* (2005: 125).

No segundo contexto, o autor menciona que a elaboração do projecto educativo se insere na lógica da normativização e racionalização da gestão escolar. O autor acrescenta ainda que para os defensores desta perspectiva, a elaboração do projecto educativo permite reduzir o carácter intuitivo e «pouco profissional» da gestão escolar, obrigando a eleger uma hierarquia de objectivos, enunciação de prioridades, identificação de recursos, entre outros.

A este propósito, resultados de um estudo curricular coordenado por Roldão vão no seguimento da ritualização e burocratização que os PEE, PCE e PCT assumem para os professores nas escolas, tratando-se *de mais um documento que agora há que produzir na escola e que se constitui como um percurso a cumprir* (2005: 68). Nesta linha de pensamento, Peralta lança uma questão incitadora de reflexão:

O Currículo Nacional, ao instituir o projecto como modelo de organização privilegiado, não estará, a breve prazo, a subverter o papel deste modelo como instrumento de inovação e a transformá-lo em mera rotina burocrática, transferindo para o projecto a função institucional do programa? (2002: 20)

De acordo com resultados de diversos estudos (Barroso, 2005; Costa, 2004; Formosinho & Machado, 2000; Roldão, 2005) o projecto educativo em Portugal e à semelhança de outros países:

(...) tem-se mantido como um voto piedoso da administração, formulado de um modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as partilhas de poder, obrigações e recursos

que ele implica. Além disso, pouco foi feito, para habilitar os professores a desenvolverem as actividades necessárias à sua elaboração (Barroso, 2005: 124).

Sustentada com base nas perspectivas e resultados de investigações realizadas pelos autores acima invocados, é possível concluir que o PEE, PCE e o PCT constituem, na sua essência, mais uma declaração de intenções, mais um documento burocrático que tenta dar resposta a uma imposição normativa, do que uma realidade concreta que se reveste de oportunidades de reflexão e acção colectiva sobre os problemas educativos diagnosticados num contexto local e, respectiva adequação do discurso curricular oficial ao contexto local, com vista à melhoria da qualidade educativa. Nesta linha de pensamento Costa afirma que esta imagem de projecto enquanto *ritual de legitimação* se caracteriza num

(...) documento relativamente ao qual os actores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos e administrativos que esperam da escola uma imagem de qualidade e de eficácia e que vêem neste documento um dos seus símbolos” (2003a: 94).

A centralidade da decisão educativa no Ministério da Educação, a débil articulação curricular e o reduzido índice de práticas de colaboração entre os diferentes órgãos existentes nas escolas, bem como entre estas e outras instituições comunitárias, a escassa cultura de colaboração docente, associadas à própria resistência pessoal de alguns docentes são, em opinião de Morgado (2001), constrangimentos que têm vindo a dificultar a construção de projectos por parte das escolas, reduzindo os projectos à formalidade administrativa do cumprimento legal.

Concluimos reiterando a posição de Lima (2001) quando o autor afirma que a inovação por decreto não é, seguramente, a melhor forma de alcançar a mudança, uma vez que os actores organizacionais sempre que o desejam arranjam formas variadas de *infidelidade normativa*.

CAPÍTULO 2 – CULTURA(S) DOCENTE(S)

2.1. CULTURA ESCOLAR

A POLISSEMIA DO CONCEITO

A conceptualização do conceito *cultura escolar* não é linear nem consensual na literatura, facto que se justifica não só pela natureza polissémica do termo, como pelo *cariz evolutivo que apresenta e que decorre do próprio progresso e desenvolvimento de que foi sendo vítima o homem, afinal, o único ser capaz de criar cultura* (Paraskeva, 2001: 159-160). Contudo, de um modo geral a cultura escolar identifica-se com o *ethos* da escola enquanto organização viva e dinâmica, caracterizando-se pelo modo como os valores, convicções e comportamentos são vivenciados pelos diferentes actores educativos nos processos micropolíticos da escola (Day, 2001).

As definições relativas ao conceito de cultura escolar são múltiplas assim, para Chervel (1988) a cultura escolar é adquirida na escola, considerando-se esta última um veículo transmissor e, simultaneamente, o local de origem dessa cultura. Segundo Fernandes (2000), a cultura escolar estabelece comportamentos, práticas, atitudes e valores que se assumem como características específicas dos actores educativos de cada escola. A este propósito Nóvoa (1995a) salienta que, embora inserida num contexto cultural mais amplo, a escola enquanto organização produz uma cultura própria que exprime valores e crenças dos elementos que a constituem. Na mesma linha de pensamento teórico, Torres (2007) considera que a cultura escolar se desenvolve e sedimenta no tempo, através de mudanças quotidianas efectuadas pelos diferentes actores educativos relativamente a um conjunto de condicionalismos internos e externos ao contexto organizacional da escola. De acordo com a autora, destas reacções decorrentes dos constrangimentos estruturais *nascem e instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e difundidos ao todo organizacional* (2007: 196).

Teorizando sobre o conceito de cultura escolar Pérez-Gómez, considera a instituição *escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas* (2001: 17). Culturas essas, que o autor denomina de: i) *crítica* e que se encontra albergada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas, ii) *académica* que se reflecte nas definições que constituem o currículo, iii) *social*, resultante dos valores hegemónicos que enformam a sociedade, iv) *institucional*, existente nos papéis, nas normas e rituais característicos da própria escola enquanto instituição específica e iv) *experencial*, angariada individualmente pelo aluno através da experiência nas trocas naturais com o meio. Pérez-Gómez (2001) salienta, ainda que é deste fluído e intrincado cruzamento de culturas

produzido na escola que resulta a *natureza, sentido e consistência* das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Por outro lado, considerando as teorizações de Barroso (2005) o conceito de *cultura escolar* pode ser abordado segundo três perspectivas, nomeadamente a *funcionalista*, a *estruturalista* e a *interaccionista*.

Considerando a perspectiva *funcionalista* a escola é entendida como um mero “veículo” transmissor de cultura, sendo que esta é determinada e produzida externamente, reflectindo princípios, finalidades e normas que os poderes instituídos (económico, social e religioso) estabelecem como sendo imprescindíveis para a formação dos alunos. Neste sentido, a cultura escolar é encarada como um tipo de subcultura da sociedade em geral, não sendo atribuída à escola qualquer possibilidade de construção da sua própria cultura. As práticas escolares, por sua vez, são meras consequências das normas emanadas pelos, já anteriormente referidos, poderes instituídos, os quais definem as finalidades da educação e os meios de as realizar.

Segundo a *perspectiva estruturalista*, a escola não se limita a transmitir uma cultura oriunda do exterior, produzindo, ela mesma, uma cultura própria atendendo ao *princípio da homogeneidade* das normas, espaços e tempos lectivos, alunos e professores, entre outros.

Na *perspectiva interaccionista* a cultura escolar assume-se como a cultura organizacional da escola, tendo esta a capacidade de produzir uma cultura específica e idiossincrática resultante das relações formais e informais estabelecidas na organização. Salvaguarde-se, no entanto, que esta cultura escolar, com a qual nos identificamos, não é impermeável a influências da cultura societal. Nesta linha de pensamento, Torres (1997) assume a concepção de cultura escolar como *variável dependente e interna*, isto é, que tem origem no interior da escola, não sendo, no entanto, indiferente a influências externas à organização. Ainda, segundo esta perspectiva, Pessanha, Daniel & Menegazzo afirmam que *o uso da expressão cultura escolar não implica considerar a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi por ela produzida* (2004: 62).

Estas conceptualizações, ainda que diversas, acentuam a inexistência de uma *cultura escolar* única e uniforme em todas as escolas, uma vez que esta resulta de um conjunto específico de factores organizacionais e sobretudo de processos sociais dos actores educativos. Deste modo, a cada escola se associa uma cultura específica, que Barroso

(2005) denomina de *cultura de escola*, a qual é produzida, apropriada e partilhada pelos actores educativos que constituem essa escola. Todavia, apesar desta partilha entre os diferentes elementos que constituem a escola, estes, enquanto grupos específicos (alunos, professores, funcionários e até encarregados de educação), possuem culturas distintas que lhes conferem características identitárias.

Em suma, efectuando uma análise das diferentes abordagens defendidas pelos autores anteriormente mencionados, torna-se evidente que não existe um conceito de cultura escolar único e universal. Contudo, é possível identificarmos alguns aspectos comuns e transversais, nomeadamente, que a cultura de escola se constitui como uma realidade dinâmica e socialmente construída.

PSEUDO-HOMOGENEIDADE *VERSUS* HETEROGENEIDADE REAL

O princípio da *homogeneidade*³⁹ da organização pedagógica, que nas palavras de Tyack & Tobin (1994) adopta a designação de *gramática da escola*, tem-se assumido, de acordo com Barroso (2005), como aspecto característico da *cultura escolar*, realidade reforçada por Neto-Mendes (2005). Também Roldão sublinha a este respeito que as *escolas permanecem largamente idênticas na sua organização como instituição, como se o tempo não tivesse passado* (2000a: 84).

No sistema educativo português, a prevalência deste princípio de organização pedagógica poderá ser compreendida através da análise da evolução da organização pedagógica do ensino primário público (Barroso, 1995, 2005). Até meados do século XVIII as crianças eram ensinadas segundo um *modo individual*, isto é, o professor chamava um aluno de cada vez junto de si, para a lição. A “escola” tinha uma organização fluida, sem compartimentação de espaços, tempos lectivos, alunos e saberes. Os alunos deixavam a escola quando o professor entendia que os mesmos estavam preparados. Contudo, o modo individual de ensino foi colocado em causa com a adopção, no século XVIII, do *modo simultâneo*⁴⁰ de ensino e mais tarde, no século XIX, do *modo mútuo*⁴¹ de ensino.

³⁹ Segundo este princípio: i) os alunos são agrupados por turmas onde prevalece uma certa homogeneidade académica e etária, ii) a acção educativa decorre em espaços estruturados (sala de aula por turma) e em tempos lectivos pré-estabelecidos e iv) existe uma estruturação disciplinar do currículo.

⁴⁰ Segundo Lesage referido por Conde (2005), neste modo de ensino a aprendizagem era realizada de forma colectiva e tinha como objectivo a leccionação de uma determinada matéria a um grupo de alunos. Este modo de ensino focalizava-se

A assunção dos *modos de ensino simultâneo e mútuo* (modos colectivos) conduziu, deste modo, a uma nova organização pedagógica que assentou em duas razões: i) no aumento significativo de alunos que eram escolarizados em conjunto e ii) na necessidade de constituir a escola como um *instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares e a sua preparação para o trabalho fabril* (Barroso, 2005:47).

O aumento significativo do número de alunos nas escolas primárias públicas, resultante da *massificação do ensino*, conduziu a uma organização pedagógica com a finalidade de *ensinar a muitos como se fossem um só* (Barroso, 1995). Para tal a solução escolhida no sentido de atingir uma cultura escolar homogeneizada implicou a divisão: dos alunos por classes⁴², do tempo lectivo (horários detalhados), e do espaço (uma sala de aula por classe). No que concerne ao *ensino liceal* para além das divisões supracitadas ocorreu ainda uma divisão dos professores por saberes (compartimentação das matérias por disciplina). Note-se que este tipo de organização pedagógica se mantém substancialmente até aos dias de hoje nas nossas escolas, realidade reforçada por Tardif & Lessard quando os autores afirmam que *fundamentalmente, quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura)* (2005: 81).

Se bem que a divisão dos alunos por *classes* (actualmente designadas por turmas), bem como os restantes aspectos inerentes à organização pedagógica das escolas, tivesse como principal função a homogeneização dos alunos e das escolas torna-se paradoxal a *relação que actualmente existe entre as estruturas que regulam o trabalho do professor e dos alunos na escola e a necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas, em função da diversidade dos alunos* (Barroso, 2005: 49).

Assim, perante uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, urge repensar e *re-situar a escola na sociedade* atendendo à heterogeneidade real nela existente. Tal

na acção do professor e na atenção simultânea dos alunos, tendo subsistido até ao século XX, fundamentalmente nas escolas de professor único.

⁴¹ Este modo de ensino, também conhecido por método de Lancaster ou método monitorial surgiu como resposta à falta de professores. O que caracterizava este modo de ensino era o uso de monitores, ou seja, alunos em estádios de aprendizagem mais avançados que ensinavam outros alunos que se encontravam em estádios de aprendizagem menos avançados, auxiliando assim o professor. Note-se que os referidos monitores eram seleccionados pelo professor, recebendo instrução à parte.

⁴² Classes essas que inicialmente correspondiam apenas a uma divisão dos alunos por cursos (elementar, complementar) e que, progressivamente, se foram transformando como *padrão organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e do próprio espaço escolar. (...) fazendo corresponder a cada classe um conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos* (Barroso, 2005: 48).

passa não só, mas também, por uma possível (re)estruturação da organização pedagógica, para a qual Roldão (2005: 19) lança algumas pistas, das quais destacamos: i) outras unidades de agrupamento que não a turma, ii) abandono da segmentação como critério de organização do tempo e espaços lectivos, iii) abandono da propriedade individual do professor sobre o tempo e o espaço da “sua” aula e iv) organização do espaço e do tempo escolar em formatos diversos (seminários, pequenos grupos, entre pares).

Neste sentido, Barroso (2005) adverte, ainda, para a importância de auxiliar os professores, através de formação adequada, na desconstrução das suas práticas fortemente influenciadas pelas estruturas que compõem a organização pedagógica e na sugestão e apoio na implementação de práticas alternativas. Mas, sobretudo, formação que transmita segurança aos professores que embarquem nesse processo de mudança que não se restringe apenas à modificação das estruturas mas que conjectura, também, *a transformação da cultura escolar*.

Assumindo que os professores são uma das principais forças impulsionadoras da almejada transformação da cultura escolar, interessa-nos, no contexto específico da nossa investigação, compreender as diferentes formas e especificidades inerentes às dinâmicas de trabalho que caracterizam a(s) cultura(s) docente(s), uma vez que, tal como sublinha Neto-Mendes, nos baseamos *na possibilidade de os professores serem tanto um «produto» das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto «produtores» dessas circunstâncias* (1999: 6)

2.2. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA(S) CULTURA(S) DOCENTE(S)

Tendo presente que na origem e manutenção da cultura escolar estão diversos factores (características organizacionais da escola, condições específicas do trabalho docente, tipos de interacção e comunicação entre os vários actores educativos, entre outros) e actores educativos, podemos afirmar que a cultura docente assume grande destaque e releva-se de grande importância o seu estudo, uma vez que, a mesma, tem uma influência determinante na qualidade educativa dos processos de ensino e aprendizagem, dado que facilita ou constrange os *processos de reflexão e intervenção*

dos próprios docentes e dos estudantes (Pérez-Gómez, 2001). Contudo, o estudo das culturas docentes não se perspectiva como tarefa fácil, uma vez que, como afirma Lima:

O conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes actores sociais são difíceis de identificar: não estão disponíveis à observação directa e organizam-se de modos diversos e complexos (2002a: 20).

Acresce ainda o facto de, variadíssimas vezes, as interacções e acções docentes parecerem ser resultado de predisposições pessoais que as tornam aparentemente anárquicas e casuais, fruto de susceptibilidades e humores pessoais e não tanto de processos de natureza colectiva (Lima, 2002a). Porém, segundo o mesmo autor, como consequência da partilha de um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns a ocorrências análogas, os docentes acabam por partilhar sentimentos e pensamentos comuns relativos ao seu trabalho e demonstrarem comportamentos idênticos em relação ao mesmo.

Não podemos, no entanto, deixar de chamar atenção para a advertência feita por Pérez-Gómez, quando sugere que as características que definem de forma prioritária as relações que os professores estabelecem com a sua função e com os seus pares, não podem ser entendidas como categorias fechadas, mas sim como *amplos intervalos de longo percurso, nos quais podemos encontrar formas diversificadas, e inclusive, contraditórias de entendimento e actuação* (2001: 167).

Em suma, atendendo à prevalência que as culturas docentes assumem na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem consideramos de extrema importância os estudos relacionados com as mesmas. Deste modo, conscientes da importância do estudo dos *padrões globais das culturas docentes* no seio de cada escola defendemos, à semelhança de Lima (2000a), ser particularmente útil o estudo dessas culturas docentes ao nível dos órgãos de gestão intermédia (departamentos curriculares e conselhos de turma) de uma escola, uma vez que é ao nível destas estruturas curriculares (elementos dominantes da organização escolar) que os professores têm uma atitude mais interventiva estabelecendo entre si maior número de interacções.

2.3. CULTURA OU CULTURAS DOCENTE(S)?

No que concerne à problemática Cultura ou culturas, Gomes (2000) teoriza e sistematiza, algumas das produções teóricas relativas a esta temática, em duas perspectivas: i) uma que considera a cultura como um todo idêntico e homogêneo, sugerindo a existência de uma cultura única e forte e ii) outra que encara a cultura como diferenciadora, múltipla e que destaca a heterogeneidade no seio de qualquer organização, apontando a existência de um conjunto de subculturas que se interpenetram no dia-a-dia organizacional.

De acordo com a primeira perspectiva e seguindo, ainda, a linha de pensamento do mesmo autor, a cultura é concebida como um elemento unificador que une as diferentes partes que constituem uma organização, de tal forma que esta surge como um pólo unitário e homogêneo, no qual todos os sujeitos pensam de forma semelhante e perante um dado problema seleccionam formas de actuação similares. Segundo Costa (2003: 120), esta *perspectiva unitária e manipulável de cultura* predomina nos trabalhos de teor mais gestor.

Contudo, alguns autores ao analisarem esta perspectiva, no plano de organização escolar, questionam a sua essência e validade, dado que *ao pressupor que as organizações escolares são constituídas por culturas unitárias, menospreza os processos de diferenciação, conflito e negociação que quase sempre ocorrem no seu dia-a-dia* (Costa & Correia, 2003: 87). Seguindo, esta linha de raciocínio e centrando-nos na “cultura docente”, Lima (2002a) questiona se fará sentido falar de uma única cultura docente quando no seio de uma escola coabitam professores que diferem significativamente entre si, não só relativamente a aspectos pessoais como, também, relativamente a aspectos profissionais.

No que diz respeito à segunda perspectiva, a cultura é considerada como uma *estrutura plural e heterogênea*, dado que, as escolas enquanto organizações *envolvem redes diversificadas de interacção social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações e podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior* (Gomes, 1993: 23). Corroborando esta linha de pensamento Shein (1992) menciona que a cultura da organização tem origem numa negociação partilhada entre os diferentes grupos detentores e proponentes de subculturas próprias, tendendo não à extinção das subculturas, mas à sua convergência numa cultura global.

A cultura dos professores é identificada por Pérez-Gómez como *o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera*

valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente correctos de pensar, sentir, actuar e se relacionar entre si (2001: 164). Todavia, o autor adverte que embora se possam identificar características comuns que influenciaram e influenciam a cultura docente, a verdade é que a apropriação desses aspectos comuns se distingue pelas características das particulares interações que definem cada contexto escolar.

Podemos, assim inferir que, de acordo com esta segunda perspectiva e na linha de pensamento de Lima, a cultura docente encerra mais *pluralismo* do que *uniformidade*, assumindo-se conjuntamente como *una e plural*, ou seja, *no ensino podem existir diversas subculturas que tenham em comum certas características genéricas* (Hargreaves, 1992 referenciado por Lima, 2002a: 34).

Em suma, atendendo às diferentes perspectivas enunciadas anteriormente, assumimos como pressupostos teóricos do nosso estudo que: i) à partida não existe uma cultura docente monolítica, isto é, única e homogénea mas, sim uma cultura docente (plural e heterogénea) que poderá incluir subculturas e contraculturas e ii) a cultura docente será assumida não somente em termos de valores, conhecimento, crenças ou concepções, mas, igualmente, de interações, comportamentos e práticas docentes, significativamente influenciadas pelas contingências situacionais (Lima, 2002a).

2.4. DIMENSÕES DA CULTURA DOCENTE

Na cultura docente podemos, de acordo com Hargreaves (1998), distinguir duas dimensões consideradas como fundamentais: o *conteúdo* e a *forma*. Entende-se por *conteúdo* da cultura docente os valores, atitudes, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas e partilhadas pelos professores de uma escola, ou por um subgrupo de professores. O conteúdo da cultura docente *pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem* (Hargreaves, 1998: 186).

No que concerne à *forma* da cultura docente, esta consiste na descrição dos padrões de relação e os modos de associação entre os professores. Isto é, a forma da cultura docente define as condições específicas em que o trabalho docente se desenvolve e, particularmente, o modo como o professor articula as suas relações com os pares (Pérez-Gómez, 2001). Contudo, Hargreaves (1998) enfatiza que as relações que os professores

estabelecem com os seus pares, ou seja, a forma da sua cultura podem variar ao longo do tempo.

Ambicionando descrever e compreender as diversas formas da cultura docente, Hargreaves (1998) propõe um conjunto de quatro formas gerais de culturas docentes que entende transportarem diferentes implicações para o trabalho docente e para os processos de apropriação da mudança educativa, são elas: o *individualismo*, a *colegialidade artificial*, a *balcanização* e a *colaboração*.

2.4.1. FORMAS DA CULTURA DOCENTE

Procederemos, de seguida, a uma descrição mais detalhada de cada uma das formas da cultura docente que se encontram sistematizadas no Quadro 2.1. – *Formas da cultura docente*, entrecruzando perspectivas teóricas de diferentes autores. Sendo que a colaboração será alvo de maior enfoque.

Formas da cultura docente				
Formas Caracterização	Individualismo	Balcanização	Colegialidade artificial	Colaboração
Relacionamentos	Vida privada, isolamento físico e psicológico dos professores. Cada um por si. Interações entre pares: esporádicas, fragmentadas e superficiais.	Escola “dividida” em departamentos curriculares. Jogos de poder. Baixa permeabilidade e interacção entre os subgrupos de trabalho. Desenvolvimento profissional docente ocorre ao nível dos subgrupos de trabalho.	Relações determinadas por procedimentos burocráticos, impostos administrativamente. Relações não espontâneas.	Sentido de comunidade. Comunidade constituída internamente, com base no apoio e entreajuda. Desenvolvimento profissional partilhado.
Dinâmicas de trabalho	Prevalência do trabalho individual. Raros espaços e tempos escolares para trabalhar colectivamente.	Os subgrupos de professores permanecem relativamente estáveis. Cada subgrupo tem a sua forma de trabalhar e compreender a aprendizagem.	Predomínio de reuniões formais que decorrem em espaços e tempos predeterminados, com a finalidade de alcançar metas, igualmente, pré-definidas.	O processo de ensinar é encarado como uma tarefa colectiva. A colaboração docente é espontânea – o envolvimento dos docentes é voluntário. Os tempos e os espaços de trabalho não estão predeterminados.
Identificação pessoal	Preocupação centrada na aula e no cumprimento das tarefas atribuídas.	Identificação e vínculo aos elementos do subgrupo a que pertencem. Formas próprias de	O trabalho em conjunto é imposto e, necessariamente, artificial. Predomínio de formas	Visão partilhada da escola como um todo, onde se partilham valores, processos e objectivos.

	Falta de apoio interpessoal. Isolamento profissional.	pensar e ensinar coincidentes com as do subgrupo a que pertencem. Subculturas formadas com base em critérios disciplinares.	de trabalhar essencialmente individualistas.	A colaboração docente é incentivada.
Condições organizacionais	Distribuição burocrática e hierárquica de tarefas e funções. Organização temporal e espacial por compartimentos e professores.	Organização da escola por departamentos curriculares, cujos critérios de disciplinaridade são a base da sua constituição.	Trabalho realizado em equipas definidas e impostas superiormente. Reuniões de trabalho forçadas e realizadas em espaços e tempos predefinidos.	Criação de estruturas e contextos que favorecem o trabalho colectivo. Escola como unidade e agente de mudança.

Quadro 2.1. – Caracterização das formas da Cultura Docente
(adaptado de Bolívar, 1993)

2.4.1.1. Individualismo

O *individualismo docente* continua a ser a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Tardif & Lessard, 2005; Williams, Prestage & Bedward, 2001). No entanto, apesar dos diversos apelos – feitos pela Administração Central, por investigadores em educação – à promoção de práticas colaborativas docentes, vários autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Neto-Mendes, 1999, 2005; Roldão, 2006, 2007; Tardif & Lessard, 2005) questionam quais as razões pelas quais os professores parecem continuar a privilegiar formas de trabalho individualistas em detrimento de práticas colaborativas docentes e o que pode ser feito para inverter esta realidade.

Atendendo à problemática da génese e manutenção do individualismo nas nossas escolas Pérez-Gómez (2001) levanta questões incitadoras de reflexão, nomeadamente: o individualismo docente resultará da ausência de espírito de equipa ou será resultado da ausência de um projecto colectivo de trabalho? Será o recurso ao trabalho individual uma estratégia de adaptação dos professores face a um ambiente de trabalho de elevada sobrecarga e pressão?

Entendendo o individualismo docente⁴³ – *padrões habituais de trabalho a sós* – como um fenómeno social, cultural e complexo que encerra múltiplos significados, nem todos

⁴³ Segundo Lima (2002), a terminologia individualismo docente remete para uma característica de personalidade, geralmente considerada enquanto defeito. O autor prefere o uso da terminologia isolamento profissional docente, uma vez que em seu entender, este traduz não apenas uma simples predisposição pessoal, mas que se pode dever a muitos outros

obrigatoriamente negativos, Hargreaves (1998) admite três formas de individualismo docente: o *individualismo constrangido*, o *individualismo estratégico* e o *individualismo electivo*.

O *individualismo constrangido* resulta, como o próprio nome indica, de constrangimentos de natureza organizacional (por exemplo, a estrutura arquitectónica escolar do tipo celular, a reduzida e baixa qualidade dos espaços disponíveis para os professores trabalharem colaborativamente, a incompatibilidade dos horários docentes que impossibilitam os professores de trabalharem conjuntamente) que a escola coloca aos professores e que, de alguma forma, estabelecem obstáculos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.

O *individualismo estratégico* diz respeito às formas através das quais os professores elegem soluções individuais como modo de se ajustarem e conseguirem estrategicamente dar resposta às pressões e dificuldades do ambiente de trabalho. Os professores focalizam a sua acção sobretudo na sala de aula e no trabalho directo com os alunos em detrimento do trabalho com os seus pares. Esta forma de individualismo resulta, também, da necessidade de obter resultados em que a “escassez do tempo” conduz a uma opção por planos de trabalho próprios, podendo o *privatismo*⁴⁴ ser assumido como estratégia de resistência diante de uma adversidade externa.

No que concerne ao *individualismo electivo*, este resulta de uma opção e preferência pessoal e consciente, em que o professor decide trabalhar a sós, mesmo até em situações em que o trabalho colaborativo docente é encorajado e existem oportunidades para ser realizado.

Em última análise, segundo Hargreaves (1998), o individualismo docente perspectivado a um nível mais profundo é considerado pela generalidade dos professores como uma economia racional de esforço, uma organização de prioridades e uma estratégia adaptativa à sobrevivência dos professores num ambiente de trabalho docente pautado por elevados índices de pressão. Contudo, o autor menciona que apesar do isolamento físico proporcionado pelas salas de aula, o estilo e as estratégias de ensino que os professores adoptam são fortemente influenciadas pelas perspectivas e orientações dos

factores. Contudo, utilizaremos ao longo do nosso texto as expressões individualismo docente e isolamento profissional docente como sinónimos.

⁴⁴ O *privatismo docente* traduz-se, segundo Lortie 1975, num isolamento do docente relativamente aos seus pares, que se reflecte não apenas na recusa em colaborar com os colegas, mas também em partilhar material pedagógico, planificar e preparar aulas em conjunto, remetendo essa planificação e preparação para a esfera doméstica.

pares com quem trabalham ou já trabalharam. Isto é, a acção docente, mesmo que realizada individualmente, não se pode dissociar das relações profissionais que os professores mantêm com os seus pares.

Tal como afirma Roldão é essencial compreender que o individualismo tem origem num conjunto de factores de índole organizacional, histórica, simbólica e pessoal, *cujas desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz* (2007: 25). Fullan & Hargreaves (2001) destacam, ainda, que o individualismo docente é na sua maioria das vezes sustentado pela própria arquitectura dos edifícios escolares, fortalecido pelo horário escolar, suportado pela sobrecarga do trabalho docente e justificado pela História.

Hargreaves (1998) – sustentado em vários autores tais como Ashton & Webb (1986), Flinders (1988), Lortie (1975), Rozenholtz (1989) – propõe dois tipos de razões que poderão estar subjacentes ao predomínio desse individualismo docente: o *individualismo enquanto défice psicológico* e o *individualismo enquanto condição do local de trabalho*.

No que diz respeito ao *individualismo enquanto défice psicológico* o professor, motivado por sentimentos de incerteza, receio, desconfiança e ansiedade, sente necessidade de “proteger” a sua imagem profissional evitando expor-se às críticas dos seus pares que poderiam emergir de um trabalho colaborativo docente (Ashton & Webb, 1986; Lortie, 1975; Rozenholtz, 1988). Todavia, Hargreaves (1998) demonstra-se bastante céptico e crítico em relação à atribuição exclusiva de qualidades psicológicas dos professores como justificação do predomínio do individualismo docente, transformando os professores:

no bode expiatório da mudança não concretizada. (...) Em suma, parece que a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos, tem pouco ou nenhum fundamento (1998: 190).

Ainda a este propósito, autores como Flinders (1998), Fullan & Hargreaves (2001), Little (1990), McTaggart (1989), Neto-Mendes (1999) e Roldão (2007) alertam que a imputação da responsabilidade e culpabilização exclusiva dos professores pelo predomínio do individualismo docente é redutora e simplista. De acordo com Lima, atribuir, como justificação do isolamento docente, questões de personalidade individual ou de incapacidade para o docente se relacionar em grupo é insuficiente e carente de provas, não podendo ser ignorados *os factores sociais e contextuais que ajudam a fazer do*

isolamento dos professores a regra e não a excepção nos seus locais de trabalho (2002b: 615). Nesta linha de pensamento, Fullan e Hargreaves afirmam crer que não existem *oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade* (2001: 23).

Relativamente ao *individualismo enquanto condição do local de trabalho*, este é encarado como resultado do *isolamento* enquanto elemento físico, *embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula* (Hargreaves, 1998: 191). O isolamento que a sala de aula proporciona a muitos professores é visto como uma protecção em relação a interferências exteriores, sendo que *quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá* (Fullan & Hargreaves, 2001: 29).

Questionamos, no entanto, quais as razões que poderão estar subjacentes ao interesse de manter esta configuração estrutural/organizacional da escola, quando a investigação educacional tem vindo a demonstrar que a mesma, aliada à *propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da «sua» sala de aula* (Roldão, 2005: 19) são promotoras de maiores índices de isolamento docente, dificultando o desenvolvimento de momentos de reflexão conjunta sobre actuações curricularmente mais eficazes.

Hargreaves (1998) salienta ainda que os aspectos do individualismo resultantes do local de trabalho vão muito para além do isolamento físico e invoca as três perspectivas, apresentadas por Flinders (1988), relativas ao isolamento profissional docente: *isolamento enquanto estado psicológico* (o individualismo electivo de Hargreaves), *isolamento enquanto condição ecológica do trabalho* (o individualismo constrangido de Hargreaves) e *isolamento enquanto estratégia adaptativa* (o individualismo estratégico de Hargreaves).

De acordo com a primeira perspectiva, o professor motivado pela sua insegurança pessoal ou receio da crítica dos pares remete-se ao isolamento, estratégia pessoal que por sua vez leva ao acréscimo da insegurança e reforça o isolamento profissional, tornando-se esta estratégia num ciclo vicioso.

No que concerne à segunda perspectiva, o isolamento é motivado pelas condições físicas e administrativas que enformam o trabalho docente. Segundo Lortie (1975), a própria

organização celular das salas de aula, isto é, a *estrutura escolar em caixa de ovos* promove o isolamento docente.

A terceira perspectiva, defendida por Flinders (1988), considera o isolamento como uma estratégia adaptativa e pessoal, uma vez que tem como intuito proteger o tempo e a energia necessários para satisfazer *exigências imediatas das aprendizagens dos alunos*. Segundo o autor,

esta necessidade de tempo para apoiar a instrução é sentida de modo particularmente urgente, dada a natureza aberta e infinita do ensino e os constrangimentos associados a turmas grandes, exigências de avaliação e outros factores semelhantes (citado por Hargreaves, 1998: 191).

O predomínio do individualismo docente é, segundo McTaggart (1989), resultado de um sistema educativo altamente burocratizado, que obsta as iniciativas dos professores e que consagra pouca coisa acerca da qual colaborar. De acordo com a autora o individualismo docente é, assim, consequência das *condições e constrangimentos organizacionais* da escola. Day (2001) acrescenta que a própria formação inicial dos professores é, igualmente, responsável pelo predomínio do individualismo docente, uma vez que, incute, consciente ou inconscientemente, nos futuros professores que a privacidade é uma opção segura.

Vários são os constrangimentos, apontados pelos autores, resultantes da presença contínua e prolongada do individualismo docente, nomeadamente, limita o acesso do professor a novas ideias e melhores soluções, potencia a interiorização e acumulação do stress, impede o reconhecimento do sucesso e compactua com a existência e continuação da incompetência profissional docente, acarretando graves prejuízos não só para os alunos e pares, como também para os próprios docentes (Fullan & Hargreaves, 2001). Ainda, segundo os autores, o predomínio de uma cultura de individualismo docente traduz-se em *métodos de ensino mais seguros, menos arriscados e com padrões de exigência mais baixos, relativamente ao sucesso dos alunos* (2001: 23).

De acordo com Lortie (1975), o individualismo docente é uma fonte de resistência à inovação no ensino. A escassez de momentos de discussão em equipa e a não co-responsabilização dos docentes pelos resultados são outros dois constrangimentos resultantes do permanente individualismo docente em detrimento da colaboração docente (Tedesco & Fanfani, 2003).

Convém, no entanto, destacar que quando se fala em atenuar as práticas de *individualismo docente* não estamos com isto a afirmar a erradicação da *individualidade*, isto é, a *expressão dos desacordos*, a *oportunidade de desfrutar da solidão* ou a *expressão de um sentido pessoal*. Até porque acreditamos que a *individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva* (Fullan & Hargreaves, 2001: 81).

Reportando-se ao impacte da cultura do individualismo no desenvolvimento profissional docente, Day alerta ainda que:

se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo (2001: 128-129).

Em suma, assumir que o individualismo docente é todo ele perverso é no mínimo imprudente, uma vez que a teorização de diversos autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2004) demonstra que o mesmo é, também, promotor de divergências e criatividade que são condições necessárias a uma aprendizagem dinâmica em grupo.

2.4.1.2. Balcanização

Numa cultura docente balcanizada embora os professores se associem de uma forma mais próxima com alguns dos seus pares do que geralmente acontece numa cultura de individualismo docente, a verdade é que o fazem em subgrupos de trabalho mais pequenos – tais como os departamentos curriculares – e não com a maior parte dos seus pares – enquanto escola como um todo (Hargreaves, 1998). Porém, tal como afirma o autor, a balcanização docente não se restringe unicamente a uma mera associação entre professores, em pequenos grupos. Vai muito mais além, traduzindo-se em *consequências negativas ao nível da aprendizagem dos alunos e dos professores* (1998: 240).

A interacção estabelecida entre os professores pertencentes a um departamento curricular e a base disciplinar subjacente à constituição desse departamento são factores determinantes na origem das *subculturas departamentais*, influenciando concepções e

práticas curriculares dos docentes (Gonzáles, 2006). Segundo a autora, a organização escolar por departamentos curriculares é responsável pela existência de diferentes subculturas departamentais que podem gerar *modos de pensar e fazer* diferentes e que podem nada ter a ver com a visão da escola como um todo enquanto organização.

A balcanização da vida profissional dos professores em função de princípios disciplinares constitui-se num poderoso factor de criação de subculturas docentes no interior de uma escola, contribuindo para uma visão de escola segmentada e hierarquizada segundo saberes académicos (Goodson, 1997). Esta realidade ajuda a perceber porque são escassas as situações de partilha entre professores que leccionam disciplinas diferentes, uma vez que uma grande parte dos professores revela: i) desconhecimento acerca dos conteúdos e finalidades dos planos curriculares referentes às disciplinas que não leccionam, ii) não valorizar equitativamente todas as disciplinas e respectivos contributos para a formação integral dos alunos e iii) desconhecimento das práticas curriculares dos professores que leccionam outras áreas do currículo (Martinho, 2007).

Este “modelo” de organização escolar sustentado na segmentação dos saberes apresenta-se mais como um obstáculo à comunicação e à colaboração intra-organizacional do que como facilitador da colaboração (Neto-Mendes, 2001). Na mesma linha explicativa, Pérez-Gómez (2001), refere que a balcanização escolar por departamentos curriculares contribui para a perda de visão colectiva do projecto educativo de escola em detrimento dos interesses do(s) próprio(s) grupo(s) disciplinar(es) que constitui(em) o departamento. A este propósito Day (2001), menciona que esta forma de cultura docente levanta problemas não só aos professores que ambicionam aumentar o seu conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, para além das tradições e normas que caracterizam o grupo disciplinar a que pertencem, como também aos directores das escolas que almejam promover na escola uma imagem mais alargada de profissionalismo. Descaracteriza, assim, a especificidade do profissional, por défice de construção do saber colectivo da comunidade.

A balcanização docente manifesta, segundo Hargreaves (1998: 241-242) as seguintes características:

i) *permeabilidade baixa* – os subgrupos de professores encontram-se fortemente isolados uns dos outros. Numa cultura balcanizada os professores na sua generalidade pertencem de forma exclusiva a um único grupo. A aprendizagem profissional dos docentes ocorre sobretudo no seio do seu próprio grupo (como é o caso do departamento curricular), e a

natureza desta aprendizagem – aquilo que acabam por conhecer, pensar e acreditar – varia significativamente entre subgrupos. Os limites (espaciais, conceptuais, funcionais, atitudinais) entre os grupos estão claramente definidos.

ii) *permanência elevada* – os subgrupos de professores que constituem uma cultura balcanizada têm tendência a perpetuar-se no tempo. Geralmente não existe mobilidade dos professores entre subgrupos. Os docentes vêem-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente como professores de uma determinada disciplina.

iii) *identificação pessoal* – numa cultura docente balcanizada os professores ficam, particularmente, ligados a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define parte da sua vida profissional. Desta forma, a identificação com determinado subgrupo debilita a capacidade de empatia e colaboração com os restantes subgrupos de professores;

iv) *compleição política* – uma cultura docente balcanizada possui a sua própria compleição política, não sendo apenas uma fonte de identidade e significado é, também, repositório de interesses próprios. As dinâmicas de interesse e de poder existentes neste tipo de cultura determinam a forma como os docentes se comportam enquanto comunidade.

A segmentação da escola em subgrupos isolados e em competição, característico das culturas balcanizadas, poderá reflectir-se em graves consequências,

não apenas para o desenvolvimento de um projecto comum e para a necessária orientação disciplinar do currículo, como também para a continuidade no acompanhamento do progresso dos alunos e para a comunicação fluente que requer a coordenação horizontal e vertical (Pérez-Gómez, 2001: 170).

A este propósito Lima (2000), sustentado em investigações desenvolvidas por Johnson (1990) e Siskin (1994), afirma que é ao nível dos departamentos curriculares (onde predominam as culturas docentes balcanizadas) que: i) se verificam maiores índices de competição entre os professores, resultando numa perda de perspectiva interdisciplinar no interior das escolas, ii) se estabelecem barreiras que dividem os professores e iii) se compartimenta o conhecimento, se influenciam e enformam as concepções e práticas dos docentes que constituem esses departamentos.

Conscientes de que as culturas balcanizadas são uma realidade frequente nas escolas portuguesas, na linha de análise de Fullan & Hargreaves (2001), consideramos que é

premente que se desenvolvam comunidades de professores cujas experiências e empenhamentos não se limitem, exclusivamente, a um único ano de escolaridade e disciplina, mas se estendam à escola como um todo. Deste modo, poder-se-ão evitar lacunas ou duplicações desnecessárias na aprendizagem dos alunos, à medida que transitam de um ano para o seguinte.

2.4.1.3. Colegialidade artificial

A colegialidade artificial assenta, numa primeira análise, numa “colaboração” forçada e regulada administrativamente. Isto é, as relações profissionais estabelecidas entre os docentes não são espontâneas, não são voluntárias, são determinadas externamente no espaço e no tempo. A colegialidade artificial visa sobretudo a implementação e pouco ou nada o desenvolvimento profissional docente, sendo gerada para ser previsível nos seus resultados (Hargreaves, 1998). A colegialidade artificial, segundo Neto-Mendes, decreta-se e resulta de *soluções organizacionais, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer não* (2005: 89), por outras palavras, é herdeira da estrutura, do espaço e do tempo escolares (Neto-Mendes, 1999).

Esta forma de cultura docente baseia-se em cinco aspectos distintivos, designadamente é:

- i) *Regulada administrativamente*, ou seja, não ocorre espontaneamente a partir da vontade dos professores, resultando sim de uma obrigação administrativa, a qual impõe que os professores se encontrem e trabalhem colectivamente;
- ii) *Compulsiva*, isto é, torna o trabalho em conjunto uma obrigação, permitindo pouco espaço de manobra à individualidade docente. A compulsão pode ser directa (no que diz respeito a promessas que lhe estão associadas) ou indirecta (através de ameaças dissimuladas de retirada de apoio a outros projectos que sejam preferidos pelos professores);
- iii) *Orientada para a implementação*, em que os professores são compelidos ou aconselhados a trabalhar colectivamente, tendo como finalidade a implementação de ordens externas providas do director da escola ou mesmo do Ministério da Educação;
- iv) *Fixa no tempo e no espaço*, decorrendo em espaços e tempos pré-determinados (salas e horas marcadas para reuniões de trabalho conjunto). Contudo, quando apenas

se desenvolve trabalho conjunto neste tipo de reuniões, estamos então perante um fingimento de cooperação;

v) *Previsível*, ou seja, este tipo de colegialidade é concebido com o intuito de se produzirem resultados que se caracterizam por um elevado grau de previsibilidade. Essa previsibilidade de resultados (muitas vezes inesperados e perversos) não pode ser garantida, contudo, a fiscalização das suas finalidades e a regulação do espaço e do tempo da sua realização são criados com o objectivo de aumentar tal previsibilidade (Hargreaves, 1998: 219-220).

A colegialidade artificial docente caracteriza-se por um conjunto específico de procedimentos formais e burocráticos que tem como principal finalidade aumentar os índices de atenção destinada à planificação conjunta e à partilha entre pares, assim como a outras formas de trabalhar colectivamente (Fullan & Hargreaves, 2001). A este propósito Pérez-Gómez que ao invés de denominar esta forma de cultura docente de colegialidade artificial, prefere designá-la de *colegialidade burocrática*, argumentando que a mesma não ocorre e nem se desenvolve por iniciativa dos próprios professores, mas resulta antes de uma *imposição administrativa por parte das autoridades que de fora consideram interessante o trabalho em comum* (2001: 172).

Embora a colegialidade artificial, na sua generalidade, se traduza numa “colaboração” imposta, revestida de burocracia, aproximando-se mais de uma pseudo-colaboração, consideramos, à semelhança de Fullan & Hargreaves, que a colegialidade artificial é *uma faca de dois gumes* [uma vez que] *tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é utilizada* (2001: 104).

Saliente-se que apesar das suas inúmeras limitações, as culturas de colegialidade artificial podem funcionar como uma etapa prévia e, muitas vezes indispensável para fomentar a almejada transição para a colaboração docente, na qual as equipas de liderança assumem um papel de destaque, proporcionado as condições e apoio necessários ao seu desenvolvimento (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Pérez-Gómez, 2001).

Contudo, apesar da colegialidade artificial poder estabelecer oportunidades de desenvolvimento de culturas de colaboração, o seu carácter de obrigatoriedade poderá conduzir a realidades não desejáveis, nomeadamente, a um decréscimo da diversidade e criatividade dos professores, uma vez que:

A obsessão por alcançar um pensamento grupal que acompanha muitas vezes experiências de colegialidade forçada e artificial pode facilmente provocar a imposição autoritária de uma única ideologia que sufoca a diversidade e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos (Pérez-Gómez, 2001: 172).

A colegialidade artificial pode, ainda, converter-se num instrumento de controlo do trabalho docente, cuja principal finalidade se traduz no preenchimento de documentos burocráticos ou cumprimento de meras formalidades sem a menor influência nas práticas docentes (Pérez-Gómez, 2001). Acresce, ainda, a *inflexibilidade* e a *ineficiência*, apontadas por Hargreaves, como resultantes desta forma de cultura docente. De acordo com o autor, a colegialidade artificial não tem em consideração o contexto e as especificidades das situações que os professores vivenciam na sala de aula, acabando por reduzir:

o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham (1998: 235).

A colegialidade artificial pode, assim, traduzir-se em encontros não desejados entre professores, aos quais estes não reconhecem utilidade, encarando-os apenas como mais uma sobrecarga de trabalho, que não se reflecte em melhoria da qualidade das práticas curriculares.

Em suma, a colegialidade artificial parece apresentar mais desvantagens do que benefícios, nomeadamente se se aumentar a sua frequência sem o devido acompanhamento das imprescindíveis transformações das estruturas escolares fortemente balcanizadas – grupos disciplinares, organização curricular de natureza disciplinar, entre outros. Considera-se, igualmente, importante diminuir as directrizes emanadas ao nível *macro* (Ministério da Educação) e permitindo – e exigindo - aos professores a responsabilidade e a flexibilidade necessárias para que os mesmos trabalhem em conjunto no desenvolvimento de melhores práticas curriculares (Hargreaves, 1998).

2.4.1.4. Colaboração docente – especial enfoque

Perigos da utilização abusiva da expressão colaboração docente

Nos dias de hoje, assistimos a um discurso entusiástico na proclamação das virtudes e vantagens da colaboração docente, dando a entender que a mesma resulta, de forma

quase que automática, nas mudanças educativas pretendidas. Isto é, a colaboração docente surge como a solução ideal para efectuar mudanças educativas com sucesso. Contudo, diversos autores assumem um discurso mais prudente, reservado e crítico quanto aos benefícios da colaboração docente. Neste sentido, Little (1990) salienta que o termo colaboração tem-se mantido *conceptualmente amorfo e ideologicamente optimista*, alertando e apelando para a necessidade de uma concepção de colaboração que vá para além do *dar-se bem* com os pares ou da *simples partilha de experiências e material didáctico*.

A autora defende, ainda, que a colaboração pode mesmo assumir diferentes formas e significados e identifica quatro tipos de relações de natureza colaborativa que os professores podem estabelecer entre si, nomeadamente: i) *contar histórias*, ii) *ajudar e fornecer apoio*, iii) *partilhar ideias* e iv) *trabalho conjunto*. Segundo a mesma, se a colaboração estabelecida entre os professores se resumir à mera troca de pequenas histórias, à concessão de apoio somente quando solicitado e à partilha de ideias, sem que estas sejam devidamente analisadas e discutidas, então os três primeiros tipos de relações traduzem-se em relações de colaboração docente *fracas* e muito aquém do que se espera de uma efectiva colaboração docente. Nesta linha de pensamento Fullan & Hargreaves advertem:

É importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto (2001: 86).

No que concerne ao *trabalho conjunto* Little afirma tratar-se de um tipo de colaboração *forte* que tem maior viabilidade de conduzir a progressos mais significativos, uma vez que implica uma responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a acção docente, um empenho e aperfeiçoamento colectivos e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado.

Consciente de que a colaboração docente é um factor essencial da *reestruturação educativa*, não sendo, no entanto, sinónimo da mesma, nem condição suficiente para a sua realização, Hargreaves (1998) alerta para o perigo de uma aceitação acrítica das vantagens da colaboração docente, uma vez que esta arrisca-se a converter-se numa forma ortodoxa de lidar com as questões educativas. De acordo com o autor não existe uma forma de colaboração docente única, mas sim diferentes formas de colaboração (ver

figura 2.1 – Formas das culturas docentes) que servem propósitos diversos, com consequências igualmente distintas, sendo, deste modo, necessária prudência na proclamação geral das virtudes da colaboração docente.

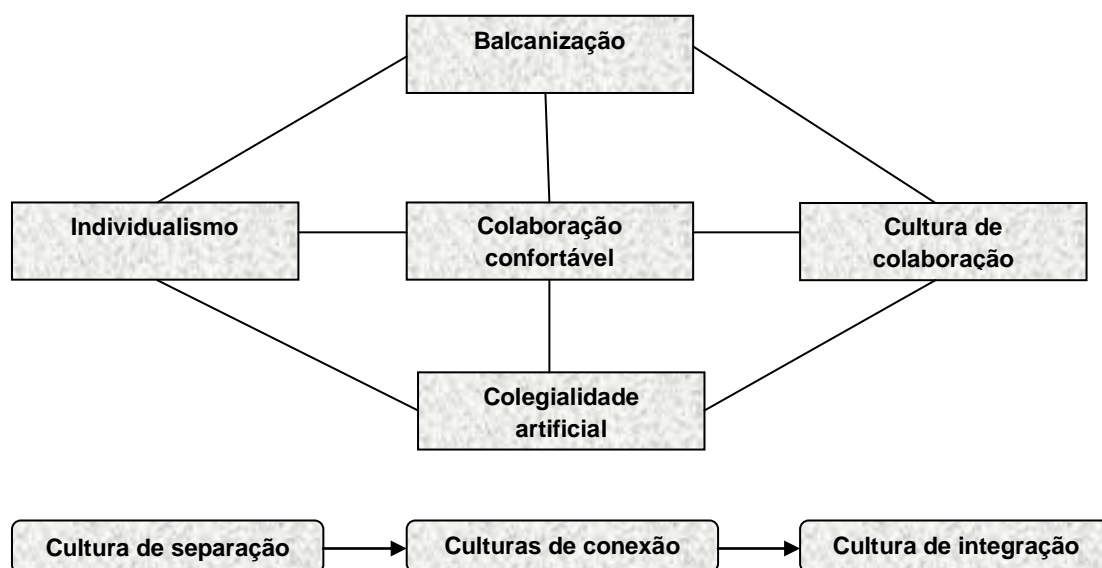


Figura 2.1 – Formas das culturas docentes (adaptado de Day, 2001)

Uma dessas formas, por nós até ao momento ainda não invocada, é a que Hargreaves (1998) denomina de *colaboração confortável*. Esta caracteriza-se pela não extensão da colaboração ao contexto da sala de aula, onde os professores poderiam, por exemplo, leccionar em regime de co-codocência e/ou realizarem observação e reflexão mútuas sobre as suas práticas, com vista ao melhoramento das mesmas. Ou seja, este tipo de colaboração não ultrapassa o patamar da partilha de ideias e materiais, não abarcando *princípios da prática reflexiva sistemática* e questionamento, nem se reflectindo ao nível da prática da sala de aula, indo esta realidade ao encontro do pensamento de Tardif & Lessard quando afirmam que *embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente* (2005: 25).

Na visão de Smyth (1991) o interesse e promoção da colaboração docente por parte dos gestores das políticas educativas não são um mero incidente ou acaso, constituem-se sobretudo numa estratégia que visa, essencialmente, exercer um controlo pedagógico

sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, através, por exemplo, de processos de colegialidade artificial.

Em suma, considera-se necessária prudência quanto à utilização da expressão *colaboração docente*, uma vez que a mesma pode assumir diferentes formas servindo diferentes propósitos que, por vezes, são contrários aos interesses dos próprios professores e alunos, correndo-se, ainda, o risco da expressão se converter num *slogan* vago que gradualmente atravessa a *linguagem quotidiana dos responsáveis políticos e dos educadores, sem a correspondente tradução em práticas concretas* (Lima, 2004: 65).

Em que consiste a colaboração docente?

A colaboração docente é, de uma forma geral, mais desejada pelos professores do que propriamente vivenciada e mantida pelos mesmos, sendo escassas as práticas que se traduzem em autêntico trabalho colaborativo docente (Roldão, 2007; Tardif & Lessard, 2005). A realidade nas nossas escolas tem vindo a demonstrar que na generalidade das situações em que os professores desenvolvem “trabalho em conjunto”, ao nível das reuniões do departamento curricular a que pertencem e conselhos de turma dos quais fazem parte, a maioria das vezes ocorre um mau aproveitamento dessas situações por parte dos professores.

Esse trabalho conjunto centra-se demasiadas vezes no cumprimento dos programas ou na avaliação do conhecimento dos alunos, evitando-se discutir e reflectir sobre os problemas sentidos ao nível da sala de aula. Uma grande parte das vezes os professores cingem-se apenas a “desabafar” e “lamentarem-se”, *desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso [nem a sua acção] para a resolução de problemas* (Jesus, 2000: 5). Tal como afirma o autor, frequentemente, os professores que participam nas referidas reuniões de trabalho ficam com a sensação de que estiveram a “perder tempo”, ou ainda que o trabalho desenvolvido seria muito mais rentável se desenvolvido individualmente.

Teorizando sobre a essência da colaboração docente, Roldão (2006, 2007) menciona que o trabalho colaborativo docente não se restringe a colocar um grupo de professores perante uma tarefa colectiva, ou seja, não é suficiente agrupar os docentes e pedir-lhes resultados. Alerta que a existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respectivas mágoas, não constituem por si só trabalho colaborativo docente.

A autora vai mais longe, apresentando a sua perspectiva sobre o que no seu entendimento se traduz em trabalho colaborativo docente, nomeadamente: i) esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; ii) mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar; iii) levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; iv) reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço colectivo para os superar com uma nova alternativa de acção; v) responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um e vi) focalização da acção profissional nos alunos que são a quem a ela tem direito (2006: 23). A este propósito Day baseando-se em Little (1981) afirma que só há colaboração docente quando os professores:

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança (2004: 193-194).

Na perspectiva de Boavida & Ponte, a colaboração docente estabelece-se entre um conjunto de professores que trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas sim numa base de igualdade, em que existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objectivos comuns e que a todos beneficiam, isto é, *a colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objectivos* (2002: 3). Contudo, para que se estabeleça colaboração docente é necessário que os professores envolvidos demonstrem abertura na forma como se relacionam com os pares, assumam uma responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de encontrar conjuntamente soluções para os problemas diagnosticados, respeitando as idiossincrasias de cada um dos envolvidos. No entender dos autores as relações de colaboração docente não são fáceis de instituir e muito menos fáceis de manter, no entanto, quando se estabelecem com objectivos e programa de trabalho devidamente definidos, a colaboração docente constitui um dispositivo com um grande poder de realização, sendo que:

A chave para uma colaboração bem sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um

projecto se desenvolve (Christiansen, Goulet, Krentz & Macers (1997) referenciados por Boavida & Ponte (2002: 7).

Teorizando sobre as culturas de colaboração docente, Hargreaves (1998) afirma que os professores neste tipo de cultura não se limitam apenas a *colaborar em actividades iniciadas a partir de fora, mas também em projectos desenvolvidos por eles próprios* (1998: 218), envolvendo-se mais facilmente em processos de mudança. O autor refere que as relações de trabalho colaborativo que se estabelecem entre os professores tendem a ser: *espontâneas* - quando partem da iniciativa dos professores, podendo, porém, ser apoiadas e facilitadas administrativamente; *voluntárias* – quando não resultam de constrangimentos administrativos ou da coacção, mas sim da noção que os professores têm do seu valor; *orientadas para o desenvolvimento* – quando os professores, verdadeiramente empenhados, trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou iniciativas propostas externamente; *difundidas no tempo e no espaço* – quando resultam de um trabalho colaborativo traduzido em encontros informais já que se sabe que o trabalho colaborativo não é, muitas vezes, calendarizado e fixado administrativamente desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores no contexto de cada escola. Isto não significa que as sessões de planificação assim como as reuniões marcadas não façam parte das culturas de colaboração, apenas não as dominam. A maior parte do trabalho colaborativo ocorre, por isso, em encontros informais, por vezes imperceptíveis, breves mas frequentes; e *imprevisível* – quando os professores praticam algum controlo sobre aquilo que desenvolvem, mas *há* bastante incerteza e dificuldade em antever os resultados.

No que concerne às grandes finalidades do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente efectivo, estas visam essencialmente: i) atingir com maior sucesso as aprendizagens pretendidas; ii) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os professores envolvidos, garantindo que a actividade produtiva não se resume apenas a alguns e iii) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros (Roldão, 2007: 27).

Consideramos essencial que o trabalho colaborativo docente se desenvolva ao ritmo, necessidades e interesses profissionais, assim como no contexto natural do trabalho da escola, para que deste modo se potenciem maiores índices de confiança mútua. Essa atmosfera de confiança é fortalecida pelo desenvolvimento de uma reflexão colectiva, onde todos os professores possam partilhar não apenas receios e dificuldades

relacionadas com a leccionação de determinados assuntos, como também conhecimentos e perspectivas curriculares.

Em suma, apesar de, na generalidade das vezes, os professores estarem sozinhos com os alunos na sala de aula, o seu desempenho e as suas opções, em termos de estilos e de estratégias, são afectados pela troca de vivências e de experiências que estabelecem ou estabeleceram com colegas. As relações entre pares são um dos aspectos mais significativos da vida profissional e proporcionam um contexto particular que se reflecte no desenvolvimento do professor, na forma como este está e interage e, por conseguinte, na forma como se (re)apropria do acto de ensinar e das experiências educativas que opta por desenvolver, em detrimento de outras. Deste modo, o desenvolvimento de relações de colaboração docente implica que exista um acordo lato, entre os docentes, sobre determinados aspectos, nomeadamente, uma partilha de valores, crenças e finalidades educativas, uma forte coerência entre objectivos e práticas, uma monitorização permanente relativamente à exequibilidade dos objectivos, admitindo-se e, dentro de certos limites, encorajando-se diferentes pontos de vista. Sobretudo, é fundamental que os professores se encontrem disponíveis para ouvir, partilhar, exemplificar e aprender com os pares.

Colaboração versus cooperação

Na literatura os termos *colaboração* e *cooperação* são na maioria das vezes utilizados indistintamente, contudo há autores que não corroboram esta utilização indistinta dos dois termos, atribuindo-lhes significados distintos.

Teorizando sobre estes dois conceitos Boavida e Ponte sustentam e argumentam a distinção das duas expressões na génese latina das mesmas, em que *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) juntamente com o prefixo *co* (acção conjunta) constituem as palavras *colaborare* e *cooperare*. Sendo que para os autores *operar* significa efectuar uma operação na maioria das vezes simples e bem definida, enquanto *trabalhar* implica pensar, preparar, reflectir de forma a desenvolver actividades que visam determinados fins. Assim, segundo os autores, *a realização de um trabalho em conjunto, a co-colaboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação* (2002: 4).

De acordo com a visão de Hord (1986), cooperação e colaboração apresentam-se como processos operacionais distintos. Na cooperação os professores envolvidos podem ter

objectivos e programas de acção separados e autónomos, sendo que as acções desenvolvidas por um professor poderão não traduzir-se obrigatoriamente em benefícios mútuos. Em contrapartida, no desenvolvimento de colaboração docente cada professor participa com o seu contributo numa tarefa comum cujo resultado se reflecte em mais-valias para todos os professores envolvidos, sendo a responsabilidade pelo processo partilhada e a tomada de decisões críticas realizada em conjunto por todos os professores envolvidos.

A este propósito Sachs (1997), referenciada por Day (2001), expõe uma distinção bastante útil no que respeita aos conceitos de cooperação e colaboração. De acordo com a autora, na cooperação não se questiona nem discute os limites dos papéis desempenhados nem as relações de poder instituídas, ocorrendo uma aprendizagem mútua bastante reduzida no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Todavia, no caso da colaboração sendo um processo que exige tempo, ocorre uma *tomada de decisões conjunta*, uma negociação cuidada, estabelecem-se níveis de confiança e comunicação eficazes. Acresce ainda o facto de que todos os elementos envolvidos são vistos como aprendentes num empreendimento que ambiciona *melhorar o diálogo profissional*.

Baseado em autores como Dillenbourg (1999) e Littleton & Hakkinen (1999), Figueiredo (2002) estabelece uma interessante distinção entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo (ver Figura 2.2). Nesta perspectiva, no trabalho cooperativo os docentes envolvidos trabalham no sentido de alcançar um objectivo comum, traçando tarefas e delimitando prazos, não trabalhando em conjunto sobre a mesma questão. Em contrapartida, no caso dos professores que desenvolvem trabalho colaborativo, as tarefas são desenvolvidas colectivamente com recurso à discussão, negociação e realização das tarefas propostas.

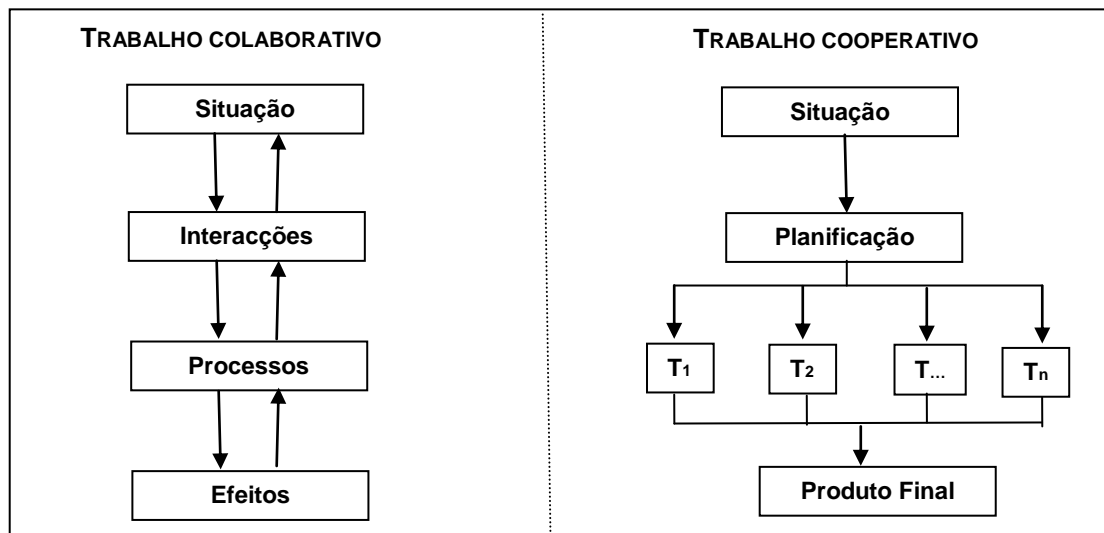


Figura 2.2 – Esquema comparativo entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo (adaptado de Figueiredo, 2002)

Através da análise do esquema relativo ao *trabalho colaborativo* facilmente se verifica que uma determinada *situação* produz *interacções* que levam a *processos* que, por sua vez, produzem *efeitos*, contudo pode-se observar a possibilidade de voltar à etapa anterior em função da forma como a tarefa evolui. Saliente-se que quando se desenvolve trabalho colaborativo docente as tarefas são realizadas em grupo permitindo uma interacção constante entre os diferentes professores envolvidos, o que leva a um enriquecimento profissional dos docentes envolvidos, bem como do produto final. No caso do esquema relativo ao trabalho cooperativo, o sentido unívoco de todo o processo evidencia que apesar de todos os envolvidos trabalharem para o mesmo fim, os mesmos não o fazem conjuntamente, excepto nas fases de planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente (Figueiredo, 2002).

Tal como o autor, também nós nos questionamos se o que tem imperado nas nossas escolas, quando se fala de trabalho docente colectivo, não será antes a realização de um trabalho cooperativo em detrimento de uma real colaboração docente, resultando num trabalho docente segmentado que dificulta aos alunos terem uma perspectiva globalizante e integradora dos diferentes saberes.

Potencialidades inerentes à colaboração docente

O *paradigma da colaboração* docente apresenta-se como a estratégia, supostamente capaz de ajudar os professores a dar resposta às mudanças educativas. A este propósito, Boavida & Ponte (2002) afirmam que a colaboração docente constitui uma importante estratégia de trabalho na área do ensino, uma vez que permite: i) reunir um conjunto de professores que empenhados em objectivos comuns acumulam energias fortalecendo, deste modo, a acção educativa; ii) partilhar experiências, competências e perspectivas diversificadas contribuindo, deste modo, para um aumento da capacidade de inovação e mudança como consequência de uma maior número de recursos; iii) potenciar interacções, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua e iv) desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas.

Teorizando sobre as mais-valias decorrentes do desenvolvimento trabalho colaborativo docente, Sanches aponta as seguintes:

- *reduz o isolamento dos professores, quer dentro do grupo disciplinar, quer entre os outros grupos da escola;*
- *enriquece e facilita o trabalho profissional, porque propicia o encontro entre as autonomias individuais, mas interdependentes, dos professores;*
- *reforça a eficiência, porque há coordenação das actividades e partilha da responsabilidade profissional;*
- *contribui para a qualidade das aprendizagens dos alunos, porque incentiva o correr de riscos, a diversificação de métodos de ensino;*
- *fortalece o sentido de auto-eficácia para ensinar, porque reduz a incerteza sempre presente na acção de ensinar e cria uma maior confiança profissional colectiva;*
- *desenvolve a capacidade de reflexão sobre a acção, porque acrescenta as oportunidades de aprender com as experiências dos outros colegas* (1997: 190).

Na mesma linha de pensamento, Hargreaves (1998: 278-279) teoriza sobre as inúmeras vantagens da colaboração docente na reestruturação e desenvolvimento educativo, explanando alguns dos benefícios resultantes dessa colaboração, designadamente: i) *apoio moral*, uma vez que reforça a determinação em agir e ajuda os professores a suportarem os fracassos e frustrações que muitas vezes acompanham os momentos iniciais de um processo de mudança educativo; ii) *eficiência acrescida*, dado que permite anular a repetição e a redundância de professores e disciplinas, uma vez que as actividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de forma complementar;

iii) *eficácia melhorada*, pois encoraja a diversificação de estratégias de ensino, o feedback entre pares e o correr riscos, resultando na melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos; iv) *sobrecarga de trabalho reduzida*, dado promover a partilha de tarefas e responsabilidades pelos professores; v) *certeza situada*, pois reduz sentimentos de incerteza e potencia o desenvolvimento da confiança profissional colectiva; vi) *poder de afirmação político*, uma vez que reforça a segurança sentida aquando da adopção de inovações que são introduzidas externamente, assim como a força moral para lhes resistir quando tal se justifica; vii) *capacidade de reflexão acrescida*, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a reflectirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar; viii) *oportunidades de aprendizagem*, isto é, a colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, departamento curricular e escola, constituindo-se numa fonte poderosa de aprendizagem profissional e ix) *aperfeiçoamento contínuo*, ou seja, a colaboração estimula os professores a considerar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo que permitirá dar resposta a problemas diagnosticados.

De acordo com a perspectiva de Hernández (2007) são várias as vantagens da colaboração docente e as suas repercussões ao nível dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a mesma permite: i) distinguir o essencial do acessório, sem que se produzam incoerências, contradições e/ou repetições; ii) tornar a planificação curricular mais produtiva como consequência da diversidade de opiniões e experiências; iii) aumentar a capacidade de reflexão conjunta e facilitar o acesso a novas ideias e iv) proporcionar maiores oportunidades para aprender e fomenta o aperfeiçoamento contínuo. Todavia, não são só os professores e alunos que beneficiam do desenvolvimento de relações de colaboração docente, também as escolas enquanto organizações podem dela favorecer, pois:

1) *beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula*; 2) *ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais* e 3) *ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola* (Little, 1987 referenciada por Lima, 2002a: 41).

De forma a não nos tornarmos demasiado exaustivos na descrição das vantagens decorrentes de práticas colaborativas docentes, optámos por sistematizar alguns resultados de estudos desenvolvidos por diversos investigadores educacionais no campo dos efeitos mais importantes da colaboração docente, destacando os que referem que a mesma: i) aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos próprios (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Rosenholtz, 1989; Sanches, 1997); ii) reduz o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu sentido de eficácia, uma vez que os professores envolvidos incidem no desenvolvimento dos mesmos objectivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007; Sanchez, 1997); iii) cria e sustenta ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se reflectem não apenas nos relacionamentos estabelecidos entre os professores, como também na planificação curricular, como consequência da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); iv) potencia o sucesso educativo dos alunos, uma vez que melhora a qualidade do ensino ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando que se produzam incoerências e/ou repetições desnecessárias (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Rosenholtz, 1989); vi) estimula a diversidade e interdependência entre os docentes, uma vez que os mesmos aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham colectivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001); vii) melhora o conhecimento profissional produzido e permite *ensinar mais e melhor* (Roldão, 2007) e viii) potencia o desenvolvimento profissional docente, reflectindo-se na melhoria do trabalho docente e, consequentemente, na melhoria do processo educativo escolar (Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Hopkins, 1996; Horn, 2005; Purkey & Smith, 1982; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

Em suma, podemos assim constatar que a criação de relações de colaboração docente é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas (Hargreaves, 1998). Nas culturas docentes onde predomina a colaboração, a incerteza e o insucesso não são protegidos nem defendidos mas, antes partilhados e discutidos, com a finalidade de obter ajuda e apoio. Neste tipo de culturas os professores não consomem tempo nem energia a tentar proteger a sua imagem. Podemos, assim, concluir que as culturas colaborativas promovem a *diversidade*, sendo, simultaneamente a *interdependência* estimulada, uma

vez que os professores aprendem uns com os outros, identificam inquietações comuns e trabalham colaborativamente na resolução dos seus problemas.

Perigos e Constrangimentos inerentes à colaboração docente

Resultados de diversos estudos têm vindo a demonstrar que as situações de trabalho colaborativo docente são raras, centrando-se, preferencialmente, na planificação e preparação de *actividades de natureza “extra-curricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999). Situações como a *partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos* a utilizar em contexto de sala de aula não se desenvolvem com a frequência teoricamente tida como desejável (Lima, 2002a, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001) e quando ocorrem, desenvolvem-se sobretudo entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade (Hargreaves, 1998; Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005).

Neste sentido, alguns dos factores que na opinião de Thurler (1994) restringem o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente têm vindo a ser: i) a *socialização profissional que favorece o isolamento* – durante a formação inicial e contínua são propiciadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente; ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas* – sendo mais valorizados os comportamentos individuais dos professores do que as actividades desenvolvidas colectivamente; iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração* – a definição e distribuição dos horários de trabalho dos professores é realizada em função de lógicas e desejos individuais ficando o trabalho em conjunto relegado para o denominado tempo “livre” e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; iv) *trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou até mesmo inconcebível* – sendo o regime de leccionação em co-docência considerado como uma situação dificilmente realizável; v) a *promoção de uma cultura de colaboração docente raramente constitui uma prioridade das equipas de direcção da escola* – sendo as funções de natureza burocráticas e administrativas as privilegiadas e vi) *fragmentação dos horários do ensino* – os horários desencontrados dificultam a colaboração entre os professores.

Perrenoud, aludindo à relação que os professores estabelecem com a colaboração, argumenta que *para a maioria, é difícil trabalhar em equipa ou investir numa dinâmica colectiva de projecto de escola* (2002: 98). Refere, ainda, que a sua formação assume um

carácter predominantemente disciplinar e que, por outro lado, as relações estabelecidas no interior da profissão e na dinâmica organizacional da escola tendem a conduzir os professores a um afastamento dos restantes colegas. Como afirma Terraseca, “os seus momentos de reunião são preenchidos com tarefas de carácter burocrático, afastando-os do debate das questões centrais da sua profissão. [...] Mas também ao nível da construção dos saberes profissionais, o professor é compelido a um exercício solitário da docência. É a própria formação inicial dos professores que também os «empurra» para essa atitude solitária (2001: 7).

A este propósito, Roldão (2007) menciona que o *modo de organização do trabalho docente* se revela pouco eficaz na promoção de maiores índices de colaboração docente, uma vez que o ensino se encontra segmentado em disciplinas cujos professores são considerados como independentes e que raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar, com base num saber colectivamente construído. Outro dos constrangimentos assinalados pela autora é o predomínio da *normatividade quer curricular quer organizacional* que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que a uma lógica de eficácia e qualidade. Assim, para que prevaleça a lógica de eficácia e qualidade é necessário que os professores decidam colectivamente, ainda que sustentados no currículo nacional prescrito e comum, os modos e a forma de melhor trabalharem esse currículo tendo em conta o contexto dos alunos em questão de forma a garantir melhor as aprendizagens pretendidas:

o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunta, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos” (Roldão, 2007: 29)

Teorizando sobre a vulnerabilidade da colaboração docente, Boavida e Ponte (2002) enumeram os seguintes aspectos: i) *é marcada pela imprevisibilidade*, isto é, não se pode planificar ao pormenor, dado tratar-se de um processo dinâmico e em constante (re)construção; ii) implica *saber gerir a diferença*. É natural que no desenvolvimento de trabalho colaborativo os seus participantes tenham objectivos, prioridades e entendimentos distintos, pelo que num processo colaborativo é necessário que estes aspectos sejam tidos em atenção, não descurando contudo a finalidade e compromisso do trabalho em si; iii) *é necessário saber gerir os custos e os benefícios*, ou seja, é fundamental que os custos não sejam superiores aos benefícios, uma vez que isso

geraria desmotivação nos professores para trabalharem colaborativamente; iv) é indispensável *estar atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo* dos participantes, para que a colaboração docente não conduza ao pensamento dominado pelo grupo contribuindo deste modo para a supressão da individualidade e criatividade dos professores envolvidos (2002: 11-12).

Apesar das enormes virtudes apontadas, por Hargreaves (1998), à colaboração docente, o autor afirma que a mesma pode encerrar enormes perigos, nomeadamente que a mesma pode ser: i) *confortável, complacente e circunscrita*, isto é restringir-se a áreas de trabalho consideradas confortáveis, evitando a sala de aula ou a própria reflexão conjunta; ii) *conformista*, ou seja, levar ao pensamento dominado pelo grupo, anulando a individualidade e criatividade dos professores; iii) *artificial*, ou seja, imposta e regulada administrativamente, podendo contribuir para um dispêndio acrescido de energias e esforços por parte dos professores, resultando numa improdutividade e desinteresse por parte dos professores em trabalhar colaborativamente e iv) *co-optativa*, pois por vezes é utilizada como estratégia administrativo e político para assegurar o consentimento e empenho dos professores nas reformas educativas que foram feitas por outros.

Um estudo, realizado por Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004), cuja temática versou a colaboração docente no contexto do departamento curricular identificou, junto dos professores participantes, que *grupos de trabalho com elevado número de elementos, dificuldades na conciliação da vida pessoal com a profissional, falta de motivação por parte dos professores para trabalharem colaborativamente e a falta de liderança ao nível do departamento* constituíam obstáculos ao estabelecimento de maiores índices de trabalho colaborativo.

Resultados de estudos desenvolvidos por Acker (1989) identificam algumas das dificuldades da colaboração docente, das quais destacamos: i) as tomadas de decisão mesmo sobre assuntos menores eram realizadas colaborativamente, o que acabava por consumir demasiado tempo; ii) a forma de trabalhar habitual era casual e amistosa, em vez de organizada e eficiente e iii) os papéis dos docentes eram tão esbatidos que quando era necessário reagir ocorriam atrasos na mobilização dos meios, pois ninguém era claramente responsável por eles (Fullan & Hargreaves 2001: 101).

A *falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários dos professores* é um dos constrangimentos mais invocados pelos professores ao desenvolvimento de colaboração docente (Alfonso & Goldsberry, 1982; Ashton & Webb, 1986; Hernández, 2007;

Leithwood *et al.* 2000; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004; Thurler, 1994). A este propósito Fullan & Hargreaves alertam que a atribuição e respectiva *utilização de tempos de preparação estão relacionados com o trabalho e as circunstâncias de vida dos professores de formas complexas e variáveis* (2001: 107). Isto é, se para alguns professores estes tempos de preparação eram utilizados para desenvolver trabalho colaborativo com os seus pares, para outros professores esses tempos eram utilizados:

preferencialmente, para « pôr as coisas em ordem », tratar de inúmeras pequenas tarefas, tais como fotocopiar e fazer telefonemas, coisas que podiam ser despachadas de uma forma menos eficaz em outras ocasiões em que os outros professores estariam a reclamar pelos mesmos recursos (Fullan & Hargreaves, 2001: 107).

Na perspectiva de Hargreaves (1998), parece ser mais potenciador do desenvolvimento profissional organizar os horários dos professores contemplando momentos que permitam o desenvolvimento de trabalho colaborativo, contudo concedendo aos professores flexibilidade na utilização desses tempos de preparação, ou seja, que a existência desses tempos funcione como uma estratégia para facilitar a colaboração docente e não uma forma de a controlar. Assim sendo:

É preferível que os dirigentes definam expectativas relativamente às tarefas colegiais (através da sua discussão e do seu desenvolvimento com os professores) e não ao tempo colegial. A gestão excessiva da colegialidade é algo que deve ser evitado (Fullan & Hargreaves, 2001: 107).

No que concerne aos constrangimentos da colaboração docente, estudos desenvolvidos no campo das dinâmicas de trabalho docente revelam, ainda, que i) uma grande parte dos professores *não pede nem aceita a ajuda dos seus pares com receio* de serem considerados menos competentes profissionalmente (Friend & Bauwens, 1988; Fullan & Hargreaves, 1996; Rosenholtz, 1989; Tardif & Lessard, 2005); ii) a própria *estrutura celular das escolas* promove o individualismo docente (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Little, 1999; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985) e iii) a escassa tradição e preparação dos professores para trabalharem colaborativamente (Hernández, 2007; Ramos & Costa, 2004), são factores restritivos da ocorrência e desenvolvimento do trabalho colaborativo docente.

Apesar de serem profusamente reconhecidas as vantagens da colaboração docente, constatámos que a mesma, por vezes, se pode tornar *perdulária, nociva e improdutiva*

para os professores e para os seus alunos (Hargreaves, 1998: 279). Através desta revisão bibliográfica verificámos que são diversos os factores que inibem maiores índices de desenvolvimento da colaboração docente. Estes constrangimentos têm, de uma forma geral, origem em aspectos relacionados com questões organizacionais, técnicas e administrativas, com a falta de formação específica dos professores para trabalharem colaborativamente e com dificuldades ao nível da apropriação, implicação e aplicação do próprio conceito de colaboração docente, condicionando deste modo as formas de actuação dos professores intervenientes.

2.5. A IMPORTÂNCIA DAS LIDERANÇAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CULTURA(S) DOCENTE(S)

CONCEITO DE LIDERANÇA

O conceito de liderança caracteriza-se por elevada complexidade, sendo que, ao longo dos tempos, tem sido sujeito a variadas interpretações teóricas. Se para alguns o conceito de liderança se refere a um processo colectivo, para outros centra-se no papel do verdadeiro *expert*, o líder. A multiplicidade de significados atribuídos a este conceito passa por aspectos que vão desde as capacidades que o líder tem na relação com os outros, levando-os a seguirem-no, passando por *relações de poder*, *processos de influências*, ou até uma mescla de elementos (Rego, 1998). Contudo, procuraremos dar deste conceito alguma contextualização teórica que permita atribuir sentido à perspectiva conceptual que adoptaremos no nosso estudo.

Teorizando sobre o conceito de liderança, Costa (2000) caracteriza-o segundo três perspectivas de liderança, designadamente a *visão mecanicista*, a *visão cultural* e a *visão ambígua*. De acordo com o autor:

Estas concepções, não obstante a sua contextualização e sequencialidade histórica, não são nem completamente estanques ou mutuamente exclusivas, nem sequer, pelo facto de terem surgido em determinada época histórica, sucumbiram, à evolução teórica posterior (2000: 16).

A *visão mecanicista da liderança* começa a ser desenvolvida nos anos 40 do século XX – altura que marca o início das preocupações académicas sobre a temática. Segundo esta

visão a liderança é encarada como uma acção lógica, mecânica e automática que é desencadeada por um indivíduo, portador de determinados atributos, que conduz os outros a atingirem determinados resultados pré-estabelecidos. Todavia, dadas as variações significativas que ocorreram durante as quatro décadas que hegemonizaram esta perspectiva, a visão mecanicista subdividiu-se em três orientações distintas, a saber: *líder nato*, *líder treinado* e *líder ajustado*.

Considerando a orientação do *líder nato*, este é entendido como alguém que possui determinadas características típicas dos líderes, sendo essas de cariz pessoal com elevado grau de inatismo. Assim, compete aos responsáveis organizacionais identificar e seleccionar os indivíduos detentores de tais características para que os mesmos assumam posições de liderança no interior das organizações.

Segundo a orientação do *líder treinado*, que marca os anos 50 do século XX, as competências de liderança são entendidas como algo que pode ser adquirido, aprendido e desenvolvido. Tal como afirma Costa, *dá-se início, a partir desta altura, à formação em liderança e à preparação e treino dos líderes* (2000: 19). Note-se que segundo estas duas orientações os líderes eram vistos como membros organizacionais que se distinguiam dos restantes pela sua missão, a qual consistia em alcançar os resultados desejados, independentemente da situação ou contexto em que se encontravam inseridos.

Na década seguinte, assistimos à prevalência da orientação do *líder ajustável*, isto é, aquele líder que se adapta às situações e ao contexto em que a organização se encontra inserida, de forma a dar resposta aos desafios que lhe são lançados pela realidade e contexto organizacional.

No que concerne à *visão cultural da liderança*, que se desenvolveu na década de 80 do século XX, o líder passa a ser encarado como um *gestor de sentido*, isto é, como aquele que *utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para a prossecução de objectivos organizacionais* (Castanheira & Costa, 2007: 141). A evolução destas perspectivas de líder decorrem, em nosso entender, da massificação do ensino e da necessidade de responder às exigências sociais e culturais resultantes da universalização, gratuidade e obrigatoriedade de uma escolaridade básica coma a duração de nove anos. Por outro lado, nas escolas passam a coexistir problemas sociais que, anteriormente, lhes eram alheios. Emerge, deste modo, a necessidade de, no caso português em consonância com a Lei de Bases do sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), cada estabelecimento de ensino definir uma

identidade própria que, orientada por princípios de democraticidade, assegure a participação de todos os actores educativos. Neste sentido, as questões de liderança começam a assumir contornos diferentes das que caracterizaram as décadas anteriores.

Segundo a *visão ambígua da liderança* as organizações são, actualmente, encaradas como flexíveis, instáveis e imprevisíveis, exigindo, deste modo, que o líder se comporte como um gestor de conflitos, utilize o seu poder e estabeleça processos de influência perante situações que comportam elevados índices de ambiguidade, complexidade e incerteza. Esta visão de liderança vai ao encontro do anteriormente referido, isto é, da complexidade e imprevisibilidade crescentes que vão caracterizando o sistema escolar e imperando em cada estabelecimento de ensino. Costa (2000), reportando-se a um estudo realizado por Cohen e March (1974), chama a atenção para o significativo grau de ambiguidade presente nos cargos de liderança exercidos nas organizações escolares, enunciando quatro tipos de ambiguidades presentes numa organização escolar: *ambiguidade das intenções, ambiguidade do poder, ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito*.

No entender de Sanches (1998), o conceito de liderança resulta de uma acção socialmente construída, no sentido em que ela é concebida, ao longo do tempo, como consequência das interações sociais estabelecidas entre os actores educativos. Na perspectiva de Fullan a *liderança não é (...) mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos* (2003: 14).

Um factor comum em muitas das conceptualizações de liderança é o reconhecimento da existência de um *processo de influência*, que defende que a liderança se constitui como um processo social de influência praticada por um indivíduo ou conjunto de indivíduos sobre uma ou várias pessoas com o objectivo de estruturar actividades e relações da organização (Yukl, 1994 referenciado por Rego, 1998). Outros dois factores considerados essenciais na liderança escolar reportam-se á sua relação com *valores morais* (Crane, 2000; Hargreaves, 1998) e por uma *visão estratégica* capaz de prever as realizações possíveis para a organização num dado período de tempo e definir estrategicamente objectivos e acções que permitam a implementação das mudanças necessárias (Bush & Glover, 2003). No entanto, Fullan & Hargreaves (2001) alertam para o facto da “visão estratégica” não se limitar à “visão do líder”, uma vez que esta se pode transformar não numa *visão que ilumina*, mas sim numa *visão que cega*.

Kotter (2005) apresenta uma distinção interessante entre os conceitos de liderança e gestão (ver Quadro 2.2.) considerando-os como processos de acção diferentes mas complementares, tendo cada um funções e actividades específicas.

Liderança (ocupa-se da complexidade da organização)	Gestão (ocupa-se das mudanças)
Fixa uma orientação, elaborando uma visão de futuro e estratégias que permitam introduzir mudanças.	Planeia orçamentos e metas. Estabelece etapas e objectivos.
O plano desenvolve-se através da coordenação de pessoas, ou seja, é fundamental comunicar e tornar compreensível a nova orientação.	A capacidade para desenvolver o plano é através da organização e da dotação do pessoal.
Introduz elementos de motivação e inspiração para assegurar o cumprimento do plano.	O plano é assegurado através de processos de controlo da resolução de problemas em comparação com o plano original.

Quadro 2.2. – Distinção entre os conceitos de liderança e gestão
(Adaptado de Kotter, 2005)

De acordo com o autor ambos os processos (liderança e gestão) são imprescindíveis para o desempenho da organização em ambientes inconstantes.

Em suma, atendendo à multiplicidade de definições e factores enunciados anteriormente, adoptamos como pressuposto do nosso estudo que a liderança em contexto escolar *não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo «take away»* (Costa, 2000: 15), mas que se assume como um processo dinâmico, socialmente construído e de influência conducente à concretização do plano de acção definido e defendido pela equipa de liderança eleita pelos seus pares. Plano este que tenderá a não ser estanque nem rígido, pois terá de incorporar as imprevisibilidades sociais, económicas e políticas que possam surgir no espaço temporal em que se encontrará em vigência. Com efeito, os líderes eficazes partilham com os restantes actores educativos uma visão estratégica sustentada em valores, no sentido dos projectos de trabalho a realizar corresponderem à realização dessa visão estratégica e, em última instância, à concretização do plano de acção delineado.

TEORIAS DA LIDERANÇA

No conjunto da vasta literatura sobre a temática das teorias da liderança e, na esteira de Castanheira & Costa (2007), elegemos três teorias que, em nossa opinião, reúnem e organizam as ideias essenciais abordadas na literatura de referência, a saber: a *teoria de liderança transformacional*, a *transaccional* e a *laissez-faire*.

De acordo com estes autores, a *teoria da liderança transformacional* tem adquirido especial importância, uma vez que considera que um líder é quem motiva os seus seguidores, provocando mudanças nas suas atitudes de forma a inspirá-los para a realização de objectivos comuns. Este tipo de liderança apresenta quatro componentes essenciais, nomeadamente: i) a *carismática* – que promove o desenvolvimento de uma visão comum e induz orgulho, respeito e confiança; ii) a *inspiracional* – que fomenta a motivação, a definição de objectivos e metas elevadas; iii) a de *respeito pelos subordinados* no sentido de lhes prestar toda a atenção e apoio necessários para que os mesmos se desenvolvam profissionalmente e consigam atingir não só os objectivos delineados para a organização, como também, os seus próprios objectivos individuais e a de iv) *estimulação intelectual* – no sentido de desafiar os subordinados a atingirem novas metas, superando os seus limites na procura de soluções criativas que permitam a resolução dos problemas diagnosticados.

Em síntese, na teoria da liderança transformacional o líder *é visto como um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflecte a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a acção organizacional se deverá basear* (Castanheira & Costa, 2007: 142).

No que concerne à *liderança transaccional*, esta centra-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos a aplicar pelo líder em resultado do cumprimento ou incumprimento dos objectivos predefinidos. Neste tipo de liderança, o líder apenas se limita a indicar quais os comportamentos que os seus subordinados devem adoptar e quais os objectivos a alcançar, não influenciando nem motivando os seus seguidores para a prossecução das metas desejadas.

A liderança transaccional baseia-se, então, numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional (Castanheira & Costa, 2007: 142).

No que respeita à *liderança de tipo laissez-faire* esta caracteriza-se pelo fraco ou mesmo inexistente exercício do papel do líder dentro da organização, pois o mesmo evita tomar decisões e abdica da sua responsabilidade e autoridade.

Atendendo a que o nosso estudo decorre no âmbito de um contexto escolar, analisaremos mais especificamente algumas das perspectivas teóricas “olhadas” do ponto de vista da liderança escolar.

TIPOS DE LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

A transposição para as escolas do conceito de liderança perspectivado pela teoria de liderança transaccional *pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)* (Formosinho & Machado, 2000: 192). Neste sentido, esta transposição torna-se problemática, uma vez que parece contrariar as finalidades contextualizadora e democratizante que se esperam da Escola. Nesta linha de pensamento, surge assim um claro apelo a uma *liderança de tipo educativo e pedagógico* que enquadrada pela teoria de *liderança transformacional*, vá:

no sentido de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança (Costa, 2000: 28).

Tendo em consideração que nas escolas de sucesso, os líderes canalizam as suas preocupações para as dimensões de ordem educativa e pedagógica em detrimento das dimensões de administração e gestão, Costa (2000) menciona seis pressupostos teórico-conceptuais que não podem ser relegados para segundo plano aquando do desenvolvimento e valorização de uma liderança escolar:

- i) *é dispersa*, isto é, não se assume propriamente como um atributo do líder formal, mas antes como um fenómeno disperso que percorre os variados níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar; mais do que uma liderança única e exclusiva, faz mais sentido falar em lideranças e líderes, dispersos, mas presentes e activos na disseminação das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas;
- ii) *é relativa*, ou seja, a liderança não é encarada como um fenómeno de interpretação unívoca, mas sim como um fenómeno imbuído de ambiguidade, sendo, assim, compreendido de modos diversos no que concerne aos conteúdos, processos e estilos, atendendo aos diferentes contextos culturais, organizacionais ou situacionais onde ocorre;
- iii) *se deve associar à democracia escolar*, tendo presente que o funcionamento da vida escolar se deve reger por procedimentos democráticos e princípios de igualdade de oportunidades, autonomia e justiça; prevê que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional, assim a liderança escolar deverá desenvolver-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os actores educativos;

iv) *implica colegialidade* docente, isto é, reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenvolve inter-pares; os apelos cada vez mais frequentes à colaboração docente, ao trabalho de co-construção do currículo, à reflexão partilhada sobre a acção, promovem não só o desenvolvimento de lideranças dispersas, como lançam aos líderes novos desafios de actuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais;

v) *deve ser encarada enquanto saber especializado (que se aprende)*, isto é, a liderança assume-se como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, deste modo, alvo de uma formação e de um saber especializado; esta aprendizagem diz respeito não só ao nível técnico e instrumental da liderança como, também ao nível da acção moral e de transformação (Sanches, 1996) e da inteligência moral (Goleman, 1996);

vi) *não é sinónimo de gestão*, uma vez que vários são os líderes em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como imensos são os gestores escolares (que exercem tarefas administrativas e técnicas) que não lideram (Costa, 2000: 29-30).

Teorizando sobre a liderança escolar, Sanches (2000) defende, tomando como base resultados de investigações realizadas no âmbito das culturas de ensino (Hargreaves, 1998; Sergiovanni, 2004), a valorização de uma *liderança colegial* exercida/partilhada pelos professores, como *sinal de uma profissionalidade responsável, autónoma e interventiva na resolução dos problemas da escola* (Sanches, 2000: 45). Todavia, a autora adverte que:

uma liderança colegial de escola só se tornará possível numa comunidade escolar descentralizada, cuja autonomia partilhada dê origem a formas de comunicação entre vários parceiros educativos e permita a institucionalização de espaços e tempos profissionais orientados para a criatividade pedagógica e curricular (2000: 46).

Contudo, tal como já explicitámos em outro momento, as práticas de colegialidade docente poderão revestir-se de uma artificialidade decorrente de imposições administrativas (Hargreaves, 1998), sendo que essa *colegialidade imposta por determinação administrativa pecará sempre por se centrar em interacções criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária* (Sanches, 2000: 50).

O desenvolvimento e manutenção de uma liderança colegial são processos demorados que requerem uma responsabilização partilhada por parte dos professores na tomada de decisões referentes às opções tomadas e cujo *papel principal da liderança é o de mobilizar a capacidade colectiva de desafiar as circunstâncias mais difíceis* (Fullan, 2003: 136).

Relativamente à problemática das lideranças escolares Day (2001), sustentado nos resultados de um trabalho empírico desenvolvido, por Blase & Anderson (1995), com professores sobre as micropolíticas da liderança escolar, apresenta-nos três tipos de liderança identificados pelos autores, nomeadamente: a *liderança normativo-instrumental*, a *liderança facilitadora* e a *liderança emancipadora*.

Num tipo de *liderança normativo-instrumental* os líderes escolares *trabalham «através» dos professores para articular as suas (dos directores) visões, metas e expectativas* (Day, 2001: 136). Importa salientar que os líderes que exercem este tipo de liderança consideram ser sua função motivar os professores para a implementação dos seus próprios objectivos (os do líder) ou os de entidades externas, não tendo a preocupação de envolver os professores numa reflexão sobre o valor ou relevância desses objectivos. O autor adverte ainda que o exercício deste tipo de liderança

não aumenta o profissionalismo e a autonomia dos professores, ainda que, às vezes, possa parecê-lo. Assim, indirectamente, as estratégias de controlo servem para manter o papel subordinado dos professores enquanto elementos operacionais (2001: 136).

De acordo com este tipo de liderança é pouco provável que a reflexão para além do plano técnico seja estimulada ou sequer apoiada. Day (2001) advoga, ainda, que neste tipo de contexto de liderança o *tipo de cultura de aprendizagem escolar* dominante é o de *aceitação*.

No que respeita à *liderança facilitadora*, Day sublinha as sete estratégias, apresentadas por Blase & Anderson (1995), que potenciam a emancipação do professor, a saber: i) *demonstração de confiança nos professores*; ii) *desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada* (estabelecendo um calendário de reuniões, envolvendo os professores nas tomadas de decisão, ...); iii) *encorajamento e auscultação da participação individual* (ouvindo e valorizando a opinião dos professores, criando ambientes agradáveis e não hostis); iv) *estimular a autonomia individual do professor*; v) *encorajar a inovação*; vi) *dar recompensas* (elogiar e reconhecer as dificuldades) e vii) *dar apoio* (permitindo o

desenvolvimento profissional docente, concedendo disponibilidade de tempo, fornecendo recursos materiais e financeiros, auxiliando na resolução de problemas de natureza pessoal e profissional) (2001: 137).

Segundo este tipo de liderança a reflexão crítica por parte dos professores é apoiada e estimulada, contudo os valores e os contextos inerentes às culturas de ensino e de aprendizagem não são tidos em consideração. O tipo de cultura de aprendizagem escolar dominante neste tipo de contexto de liderança é, segundo Day (2001), o de cooperação.

Relativamente ao tipo de *liderança emancipadora*, este assenta em tradições de participação, equidade e justiça social, cujo objectivo não visa melhorar o moral dos professores, as decisões e o sucesso dos alunos, mas sim eliminar as diferenças de poder e estabelecer uma comunidade justa e democrática. Contudo,

O que é justo ou equitativo pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação (Day, 2001: 137).

A reflexão do tipo crítica e emancipatória por parte dos professores tenderá a ser obrigatória neste tipo de liderança escolar, sendo a colaboração o tipo de cultura de aprendizagem escolar dominante.

Estevão (2000) considera que a liderança varia consoante a natureza *integradora*, *diferenciadora* ou *fragmentadora* da cultura. Deste modo, numa *cultura integradora* em que se privilegia a missão comum, os objectivos consensuais e a comunidade escolar, o exercício da liderança tende a ocorrer no sentido de um reforço desta estrutura normativa. Na mesma linha de pensamento Estevinha & Menoria referem que investigações realizadas no âmbito da perspectiva integradora identificaram três características:

todas as manifestações culturais são consistentes e contribuem para reforçar os mesmos aspectos; todos os membros da organização partilham dos mesmos valores, existindo entre eles um amplo consenso; a cultura é descrita como um reino onde tudo está claro, não existe ambiguidade (2007: 3544).

Em relação ao papel dos líderes escolares neste tipo de cultura, os autores referem que variados estudos apontam este tipo de líderes como criadores e modificadores da cultura, capazes de antever e potenciar uma cultura leal, comprometida e produtiva.

A *cultura diferenciadora* caracteriza-se pela existência na escola de subculturas cujo consenso só é alcançado dentro dos limites que definem cada subcultura. Acresce ainda o facto de que a ambiguidade é direccionada para que em caso algum perturbe a clareza existente dentro dos limites que balizam as diferentes subculturas (Estevinha & Menoria, 2007).

No que concerne a uma *cultura fragmentadora*, o exercício da liderança escolar parece confrontar-se com a ambiguidade, considerada a essência da cultura organizacional, isto é, de acordo com esta perspectiva cultural não existem escolas em que impere um consenso amplo ou sequer mesmo subcultural.

Em síntese, pode considerar-se de acordo com o pensamento de Estevinha & Menoria, que *a essência e o último desafio da liderança é a habilidade do líder de perceber as limitações da sua própria cultura, e adaptar essa cultura à mudança* (2007: 3550).

LIDERANÇAS E DESENVOLVIMENTO DE CULTURA(S) DE COLABORAÇÃO DOCENTE

Nas duas últimas décadas a situação social e multicultural das escolas tem lançado aos professores complexos desafios, nomeadamente no sentido dos docentes conseguirem dar uma resposta eficaz à heterogeneidade da população discente, atendendo a aspectos como os antecedentes culturais, desigualdades de estatuto socioeconómico, desfasamentos nos ritmos de aprendizagem, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas de regime ordinal, entre outros, com vista à promoção de experiências educativas globalizantes, contextualizadas e significativas para os alunos. Contudo, a resposta a estes desafios só poderá ser alcançada se sustentada em práticas de colaboração docente. Neste sentido, o papel dos professores e as relações que estabelecem com os seus pares assumem-se como pressuposto fundamental para a concretização dos desafios anteriormente enunciados.

Assim, numa época marcada pela progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas por parte das escolas, em que as mudanças, expectativas e exigências no contexto educativo são cada vez maiores, as questões da colaboração docente (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001) e das lideranças (Costa 2000; Fullan & Hargreaves, 2001) assumem particular destaque, encontrando-se intimamente interligadas.

A acção de lideranças é apontada por diversos autores como condição essencial ao desenvolvimento de culturas de colaboração docente (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998). Todavia, as lideranças que promovem o desenvolvimento de culturas de colaboração docente são no entender de Fullan & Hargreaves (2001) aquelas que: i) estimulam a partilha de ideias e expectativas; ii) proporcionam os recursos necessários ao desenvolvimento da colaboração docente; iii) fazem com que os professores se sintam membros de uma equipa; iv) auxiliam na identificação e resolução conjunta de problemas; v) promovem junto dos professores uma reflexão crítica e interventiva; vi) fomentam uma tomada de decisões conjunta; vii) *compreendem a cultura da escola que lideram*, sendo para tal necessário comunicar bastante com os professores de modo a compreender perceber o que estão eles a fazer, o que valorizam, o que os deixa orgulhosos e o que constitui para eles uma fonte de preocupação e viii) utilizam os meios burocráticos para facilitar e não para constranger. Em suma, a existência de verdadeiros líderes enquanto símbolos da colaboração docente *é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola* (Fullan & Hargreaves, 2001: 151).

Confrontando as diferentes perspectivas de análise, o conceito de *liderança escolar numa perspectiva cultural* emerge como pressuposto teórico deste estudo, pois incorpora aspectos da teoria de liderança transformacional, à qual está subjacente um exercício de liderança emancipadora, caracterizada por uma reflexividade crítica e emancipatória dos professores. Todavia, as realidades e os contextos escolares são diversos e complexos pelo que, não obstante esta nossa opção, estamos conscientes de que a opção de liderança ideal é uma construção temporal, social e contextualmente construída.

Com efeito, e não obstante os aspectos que interceptam as diferentes perspectivas de liderança já mencionadas, confrontamo-nos com teorizações de Roldão e questionamo-nos se a opção de liderança ideal não deverá almejar:

Transformar as chefias meramente hierárquicas em lideranças assumidas e responsáveis, que assumem opções quanto ao ensino e respondem por elas junto dos pares, numa postura de condução para metas desejadas, e de monitorização de processos participados (2009: 91).

Este questionamento assume particular relevância pois, ao exercício eficaz das lideranças acresce, ainda, a sua importância para a promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Bush, 2003; OCDE, 2001; Senge *et al*, 2000;

Sergiovanni, 2004). Uma grande parte dos aspectos definidos publicamente sobre o que traduz a qualidade do ensino nas escolas reportam-se a resultados obtidos nos testes de avaliação, relatórios de inspecção, dados relativos aos progressos anuais, ou seja, são enfatizadas as *culturas de desempenho mensurável* (Hargreaves, 2003). Porém, Hargreaves & Fink alertam que *os líderes da aprendizagem precisam de ser muito mais do que meros orquestradores dos desempenhos das outras pessoas* (2007: 60). Os autores defendem que os líderes da aprendizagem devem acima de tudo (2007):

- i) *ser advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda e ampla* para todos (alunos e professores);
- ii) *tornar-se conhecedores das questões da aprendizagem* (Brunner & Grogan, 2004);
- iii) *fazer com que a aprendizagem seja transparente* entre os professores que trabalham numa escola, fomentando visitas e observações de aulas inter-pares, revisões conjuntas dos trabalhos realizados pelos alunos, assunção de papéis de mentor que permitam aos professores estarem nas salas uns dos outros com a finalidade de se inter-ajudarem (Elmore & Burney, 1999; Elmore, 2002);
- iv) *tornar-se testemunhas onnipresentes da aprendizagem*, entrando dentro das salas de aula e monitorizando (intervindo moderadamente) as planificações curriculares dos professores e as respostas ao trabalho dos alunos (Spillane, 2006);
- v) *demonstrar uma liderança assente em evidências, através da promoção de uma inquirição activa sobre a aprendizagem*, através de revisões críticas acerca das melhores práticas no campo da aprendizagem em geral, e sobre estratégias de aprendizagem e resultados educativos nas próprias escolas e nas salas de aula, em particular (Lewis & Caldwell, 2005);
- vi) *servir de modelo de uma aprendizagem adulta profunda e ampla*, no contexto da sua própria formação para a liderança e do tipo de formação oferecida aos restantes professores, de modo a que o empenhamento nas mudanças educativas não seja obstruído ou obscurecido pelas pressões relativas a uma implementação rápida e centrada nas prioridades do governo;
- vii) *criar as condições emocionais para que a aprendizagem ocorra*, formando comunidades de aprendizagem mais pequenas na escola que lideram, permitindo que os professores acompanhem os seus alunos ao longo dos anos escolares subsequentes (Harris, 2004).

Em síntese, o desenvolvimento de culturas de colaboração docente passa pelo exercício de uma liderança partilhada que potencia o desenvolvimento de um *profissionalismo interactivo* (Fullan & Hargreaves, 2001). cremos, à semelhança de Hopkins (1996) referenciado por Uribe (2005) que temos vindo a assistir, ainda que por vezes apenas conceptualmente, a uma transição entre uma liderança mais tradicional, designada de transaccional, que se sustenta em linhas de hierarquia e controlo (de forma burocrática), para uma liderança mais transformacional, que distribui e delega. No entanto, consideramos que tal só será exequível se alicerçada numa cultura de real colaboração docente, pois tal como menciona Bolívar (1997), ainda que a liderança seja uma forma especial de influência relativa que impele os outros a mudar voluntariamente as suas acções, suposições e crenças, em função de tarefas ou projectos, é necessário estabelecer estruturas e processos na escola, que permitam um exercício múltiplo e dinâmico da mesma, isto é, que à margem da sua lógica administrativa, existam professores que actuem como facilitadores de outros ou que se responsabilizem por projectos concretos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

Com este capítulo pretende-se enquadrar metodologicamente o estudo, ou seja, tornar claro *como é que a problemática foi investigada* [empiricamente] *e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados* (Bell, 1997: 85), fundamentando as opções metodológicas.

O problema de investigação situa-se na análise e compreensão das dinâmicas de trabalho docente estabelecidas nos contextos de um conselho de turma e do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, enquanto estruturas de gestão curricular intermédia, e traduz-se na seguinte questão enquadradora:

Que factores são potenciadores (e quais são inibidores) de uma cultura de colaboração docente relativamente ao trabalho de desenvolvimento e gestão do currículo pelos professores ao nível do Ensino Básico?

Com o intuito de produzir conhecimento sustentado sobre esta problemática de investigação foram gizados objectivos para os dois momentos deste estudo.

1. Identificar concepções de Professores de Ciências Físicas e Naturais (CFN) sobre os conceitos de: “Currículo”, “Gestão Curricular”, “Desenvolvimento Curricular”, “Projecto” e “Trabalho Colaborativo”;
2. Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores de CFN afirmam ter desenvolvido a partir da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico;
3. Conceber, co-desenvolver e co-avaliar com Professores do Ensino Básico dispositivos promotores de gestão do currículo, a partir de estratégias de trabalho colaborativo;
4. Compreender como professores do Ensino Básico gerem o currículo, em contexto de conselho de turma e de departamento curricular,
5. Compreender dinâmicas de trabalho estabelecidas por professores do Ensino Básico na gestão do currículo;
6. Desenvolver conhecimento na área da apropriação dos professores relativamente aos conceitos de Currículo e a Gestão Curricular, em particular do currículo perspectivado numa cultura de colaboração docente.

No sentido de se alcançar os objectivos, anteriormente, definidos o estudo empírico que sustentou esta investigação subdividiu-se em dois momentos distintos, a saber:

1º MOMENTO DO ESTUDO

O primeiro momento do estudo caracterizou-se por uma abordagem predominantemente quantitativa privilegiando-se o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, o qual, pelas suas características, melhor se adaptou ao contexto investigativo e, designadamente, à concretização dos objectivos 1 e 2 que enformam este primeiro momento. Assim, relembra-se que no primeiro momento do estudo foi administrado um questionário aos professores que no ano lectivo 2006/2007 se encontravam a leccionar a área curricular de CFN em escolas públicas com 2º e 3º Ciclos da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do então designado Centro de Área Educativa (CAE) de Aveiro.

A opção pelo recurso a esta técnica de recolha de dados prende-se com o facto da mesma permitir uma recolha de informação extensiva sobre dinâmicas de trabalho docente desenvolvidas por professores de CFN. Por outro lado, esta técnica quando, não presencial, assegura o anonimato e não exige elevados recursos financeiros.

Com o intuito de complementar os dados quantitativos recolhidos através do questionário foram realizadas entrevistas, do tipo semi-estruturada, a seis dos professores de Ciências Físicas e Naturais que se disponibilizaram a colaborar no segundo momento do estudo empírico.

2º MOMENTO DO ESTUDO

No segundo momento do estudo, que decorreu durante o ano lectivo 2007/2008, adoptou-se uma metodologia de investigação, essencialmente, qualitativa – *estudo de caso* – por considerarmos que esta seria a que melhor nos permitiria consubstanciar os objectivos 3, 4, 5 e 6. A opção pelo recurso à estratégia de investigação *estudo de caso*, justifica-se, entre outros motivos, pelo facto de permitir investigar *um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos* (Yin, 2005: 32). No presente estudo definimos como fenómeno contemporâneo – dinâmicas de trabalho docente – e como contextos de vida reais - um Conselho de Turma e um Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

Em termos gerais, o segundo momento caracterizou-se: i) pela realização de dois percursos formativos, um com doze professores de um conselho de turma e outro com oito dos professores de CFN pertencentes ao departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais; ii) pela observação de reuniões de trabalho em contexto de conselho de turma e de departamento curricular; iii) pela planificação, implementação e avaliação de uma aula em regime de co-docência, abordando uma temática na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e iv) pela realização de entrevistas a todos os professores participantes nos dois percursos formativos, aos Presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico e à Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

Considerando a linha de pensamento de Tashakkori & Teddlie (1998) nas palavras de Morais & Neves (2007), justifica-se o recurso a técnicas quantitativas e qualitativas que se usaram de forma sequencial e, por vezes paralelamente, assumindo um estatuto diferencial consoante os objectivos de investigação a que nos fomos propondo alcançar. À semelhança de Pardal & Correia (1995) pensamos não existir oposição entre os enfoques qualitativo e quantitativo, uma vez que eles *não se excluem nem substituem* (Sampieri, Collado & Lucio, 2006: 4), mas sim complementam-se dado que se direccionam para diferentes tipos de questões/objectivos.

Podemos, assim, afirmar que a metodologia de investigação adoptada neste estudo pode ser perspectivada como uma *metodologia mista* (Morais & Neves, 2007) que se expressa não no sentido de integrar os dois enfoques (quantitativo e qualitativo), mas sim no sentido de utilizar características associadas a cada um desses enfoques, em função dos objectivos a alcançar.

Relativamente à recolha de dados foram usados procedimentos metodológicos característicos do enfoque quantitativo quando se recorre, por exemplo, à aplicação de questionários e do enfoque qualitativo aquando da realização de entrevistas e observações em contexto natural. Igualmente, ao nível do tratamento de dados recorreu-se a métodos quantitativos (análise estatística) e a métodos qualitativos (análise de conteúdo).

Faremos nas secções seguintes, para cada um dos momentos do estudo empírico, referência ao enfoque metodológico privilegiado, fundamentando a selecção dos participantes, sobre os quais incidiu a investigação, procedendo, ainda, à identificação e

caracterização das principais técnicas de recolha de dados, sua validação e modelo de análise dos dados recolhidos.

3.2. PRIMEIRO MOMENTO DO ESTUDO

3.2.1. QUESTIONÁRIO

O primeiro momento do estudo empírico, que sustentou esta investigação, assumiu uma natureza predominantemente quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. Neste sentido, tomando por referência o pensamento de Tashakkori & Teddlie (1998), que defendem que a análise dos dados quantitativos *permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo* (Morais & Neves, 2007: 77), gostaríamos de enfatizar que este primeiro momento permitiu, além de uma recolha extensiva de informação sobre dinâmicas de trabalho desenvolvidas por professores de CFN, a identificação e selecção dos professores que se destacaram da amostra como casos de interesse e que, simultaneamente, se disponibilizaram para colaborar no segundo momento da investigação.

Na base da construção do inquérito por questionário⁴⁵ estiveram os questionários de Abelha (2005) e Martins (2005) administrados no âmbito das respectivas investigações de Mestrado, após análise e adequação em função dos objectivos do projecto de doutoramento.

A aplicação do questionário a professores a leccionarem, no ano lectivo 2006/2007, as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas na rede de escolas públicas com 2º e 3º Ciclos da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do Centro de Área Educativa (CAE) de Aveiro teve como principal finalidade recolher dados que nos permitissem identificar concepções e dinâmicas de trabalho docente, no período pós implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico.

O questionário foi estruturado em quatro secções distintas, a saber: i) *Caracterização pessoal e profissional* dos inquiridos; ii) *Representação Conceptual*; iii) *Práticas docentes e dinâmicas de trabalho*; iv) *Colaboração na segunda fase da investigação*. Saliente-se

⁴⁵ Anexo 1 – Inquérito por questionário.

que o questionário apresentava, inicialmente, uma nota introdutória que contextualizava a investigação, solicitava a colaboração, assegurava a confidencialidade e o anonimato e declarava a nossa disponibilidade na cedência dos resultados obtidos. Ao longo da construção deste instrumento, delinearam-se objectivos que, sem restringir excessivamente, guiaram, balizaram e serviram de base para a organização e construção do questionário⁴⁶.

O questionário foi submetido a um processo de validação para aferir o seu rigor, clareza e adequação aos objectivos da investigação e à população a que se destinava. Assim sendo, a sua validação interna foi assegurada por dois especialistas da área, pertencentes ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, que tendo conhecimento prévio da problemática do estudo, bem como, das questões, objectivos e características dos participantes a inquirir, se manifestaram sobre a adequação, clareza e rigor das questões;

Por sua vez, para assegurar a validação externa do questionário solicitámos⁴⁷ a vinte e três professores a leccionarem em três escolas com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico da zona centro do país e que não constituíam elementos da amostra do estudo principal, a realização de uma apreciação crítica do questionário quanto à sua adequação, pertinência, clareza e rigor das questões formuladas. Com esta validação percebemos a necessidade de reforçar em todas as questões as instruções de preenchimento, pois nem sempre foi respeitado o solicitado no enunciado.

A opção por seleccionar professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da área das Ciências Físicas e Naturais esteve relacionada com o facto da problemática em estudo se centrar na averiguação de repercussões sentidas por esses professores após a implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, em particular no âmbito das dinâmicas de trabalho docente e das práticas de gestão curricular.

O *universo* dos professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que se encontram a leccionar Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas é grande em termos numéricos, e vasto em termos de distribuição geográfica, tornando difícil inquirir a sua totalidade. Contudo, estando cientes de que uma *amostra* dificilmente será uma cópia fiel do universo, decidimos seleccionar uma *amostra do tipo não-probabilística* de carácter intencional. Recorrendo a este tipo de amostra foi-nos possível recolher

⁴⁶ Anexo 2 – Objectivos subjacentes à construção do questionário

⁴⁷ Anexo 3 - Carta dirigida a cada um dos Professores a solicitar a sua colaboração no estudo Piloto.

informações de um conjunto alargado de professores de CFN, designadamente dos afectos a escolas da Direcção Regional de Educação do Norte e do, anteriormente designado CAE de Aveiro e, por outro lado, circunscrever geograficamente o segundo momento do estudo a uma dessas escolas, facto que facilitou os contactos, a aplicação dos questionários e, posteriormente, as frequentes deslocações durante o segundo momento do estudo empírico.

Após definição da amostra, averiguámos no *site* disponibilizado pelo Ministério da Educação o nome das escolas e os respectivos contactos telefónicos, constatando que o primeiro momento do estudo poderia, no máximo, envolver um universo de 2718 professores a leccionar a área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais, num total de 297 escolas.

A administração dos questionários foi acompanhada por uma solicitação de autorização formal, através de carta⁴⁸ dirigida ao Presidente do Conselho Executivo, para que os professores de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas respondessem ao questionário. Solicitou-se, ainda, a colaboração do Coordenador do Departamento Curricular da área das Ciências Físicas e Naturais⁴⁹ para que fizesse o favor de passar o inquérito por questionário a todos os professores pertencentes ao seu departamento e, posteriormente, os remetesse preenchidos através do envelope devidamente endereçado e selado anexado para o efeito.

Tendo conhecimento das dificuldades de mobilização dos professores na resposta a inquéritos por questionário escrito (Muijs, 2004) e conscientes do enorme leque de solicitações a que os mesmos estão sujeitos, não só no contexto escolar como também no contexto de outros estudos e investigações, decidimos prolongar o prazo de recepção dos questionários até ao final do mês de Junho. Assim, a esta data havíamos recebido resposta de 154 escolas das 297 para as quais enviámos o questionário, o que fez um total de 1122 questionários preenchidos. Os dados recolhidos através dos questionários foram objecto de tratamento estatístico para sistematizar e analisar a informação, utilizando-se para isso o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) – versão 15.

⁴⁸ Anexo 4 - Carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo

⁴⁹ Anexo 5 – Carta dirigida ao Coordenador de Departamento da área das Ciências Físicas e Naturais

3.2.2. ENTREVISTA

No sentido de compreender de um modo mais aprofundado os resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário, foi realizada uma entrevista a 6 dos 170 professores inquiridos que manifestaram disponibilidade para colaborar no segundo momento do estudo.

O facto de, no 2º momento do estudo, pretendermos focalizar a nossa intervenção em professores de CFN a leccionar exclusivamente no 3º ciclo reduziu para 33⁵⁰ o conjunto inicial de professores que se disponibilizaram a colaborar. Esta opção decorreu de ser nosso objectivo compreender práticas de gestão do currículo e dinâmicas de trabalho docente desenvolvidas por professores de CN e CFQ, quer em contexto de conselho de turma quer no de departamento curricular.

Neste sentido, contactámos, via correio electrónico, os 33 professores que se encontravam a leccionar CN e CFQ no 3º ciclo, sendo que seis⁵¹ deles responderam em tempo considerado útil, reiterando a sua disponibilidade para a realização da entrevista. Procedemos de imediato ao agendamento da referida entrevista de aprofundamento.

A realização de uma entrevista constitui um método complementar ao questionário (Quivy & Campenhoudt, 1998), uma vez que suscita um conjunto de discursos individuais. Nesta perspectiva, Bell (1997) defende que este tipo de instrumento possibilita consolidar resultados obtidos através da aplicação de inquéritos por questionário. Com efeito, na sequência da análise dos resultados do questionário aplicado, sentimos necessidade de aprofundar alguns tópicos através de questões abertas que nos permitissem compreender com mais detalhe algumas das respostas dadas.

Conscientes de que são vários os tipos de entrevista – *estruturada*, *semi-estruturada* e *não estruturada* – a opção a tomar deverá ser efectuada em função do objecto de estudo e das características da população-alvo a quem se destina (Pardal & Correia, 1995). No presente estudo, privilegiámos a entrevista de tipo semi-estruturada, por ser uma abordagem mais flexível, pois permitiu-nos a introdução de questões para a precisão de conceitos, a recolha de informação e esclarecimentos complementares sobre a problemática em análise.

⁵⁰ Anexo 6 – Tabela de professores do 3º ciclo disponíveis a participar no 2º momento do estudo.

⁵¹ Anexo 7 – Entrevistas: Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.

Considerando as orientações de Estrela (1994), elaborámos um guião de entrevista⁵² onde figuram as perguntas-guia e os respectivos objectivos, organizados por blocos temáticos, a saber: *Contexto Profissional*, *Dinâmicas de trabalho docente* e *Gestão do currículo*. Por outro lado, dadas as suas características – flexibilidade, profundidade, possibilidade de esclarecimentos – este tipo de entrevista permitiu que os entrevistados, sempre que oportuno, complementassem espontaneamente as temáticas em análise. Tendo em consideração os objectivos previamente definidos, procurámos ter presente o pensamento de Sampieri, Collado & Lucio quando afirmam que:

A entrevista deve ser um diálogo e deixar que flua o ponto de vista, único e profundo, do entrevistado. O tom deve ser espontâneo (...), cuidadoso e com certo ar de «curiosidade» por parte do entrevistador. (...) é recomendado descartar questões muito directas, e não questionar de maneira tendenciosa ou induzindo a resposta (2006: 382).

O referido guião foi alvo de uma validação interna por parte de dois especialistas da área da Educação, que tendo conhecimento prévio da problemática do nosso estudo, bem como, das questões e objectivos e das características dos participantes, se manifestaram sobre a adequação, clareza e rigor das questões. De acordo com as sugestões apontadas, procedemos à reformulação do guião da entrevista a realizar aos seis professores da área de CFN.

Concluída a validação dos guiões, elucidámos os entrevistados sobre o âmbito do nosso estudo, bem como os objectivos que se pretendiam atingir com a entrevista. Após assegurarmos a confidencialidade dos dados que nos pudessem fornecer e estarmos cientes de que tínhamos esclarecido todas as dúvidas dos entrevistados, passámos ao agendamento da realização das entrevistas, que decorreram durante o mês de Março de 2008.

Em jeito de síntese, apresentamos o Quadro 3.??? que reúne as técnicas, objectivos e procedimentos de recolha de dados utilizados neste 1º momento do estudo.

⁵² Anexo 8 – Guião da entrevista, com os respectivos objectivos

TÉCNICAS DE RECOLHA	OBJECTIVOS	PROCEDIMENTOS
Inquérito por questionário	<p>- Identificar concepções de Professores CFN sobre os conceitos de: “Currículo”, “Gestão Curricular”, “Desenvolvimento Curricular”, “Projecto” e “Trabalho Colaborativo”;</p> <p>Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores de CFN afirmam ter desenvolvido a partir da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico.</p>	<p>Questionário dirigido a professores dos 2º e 3º ciclos da área de CFN a leccionarem em escolas da Direcção Regional de Educação do Norte e do, anteriormente designado CAE de Aveiro.</p> <p>(Abril a Junho de 2007)</p>
Inquérito por entrevista semi-estruturada	Aprofundar os resultados do inquérito por questionário.	<p>Entrevista administrada a seis professores de CFN a leccionarem no 3º ciclo do Ensino Básico e que se disponibilizaram para colaborar no 2º momento do estudo.</p> <p>(Setembro de 2007)</p>

Quadro 3.1 – Recolha de dados – técnicas, objectivos, procedimentos

3.3. SEGUNDO MOMENTO DO ESTUDO

A investigação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994), permite: i) a recolha de dados em contexto o que, por conseguinte, facilita a compreensão da problemática em estudo; ii) o acesso sistemático a dados descritivos, salvaguardando perdas de detalhes e garantindo os esclarecimentos necessários; iii) a compreensão de processos de gestão curricular e dinâmicas de trabalho desenvolvidos pelos professores participantes, quer em contexto de conselho de turma, quer em contexto de departamento curricular; iv) após análises indutivas de dados, reformulações ao longo do trabalho e v) enfatizar a perspectiva dos professores participantes na interpretação que estes atribuem à problemática em estudo.

Perante a abordagem qualitativa privilegiada para o segundo momento do estudo, a recolha de dados não pretende testar hipóteses, mas sim compreender aspectos importantes emergentes dos dados recolhidos, de forma a contribuírem para uma melhor compreensão quer do fenómeno, quer do contexto em estudo.

3.3.1. SELECÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Subjacente à selecção dos participantes para o segundo momento do estudo, estiveram três principais razões, nomeadamente: i) o interesse por parte dos professores em participarem no nosso estudo; ii) serem dois professores a leccionarem na mesma escola (um de Ciências Naturais e outro de Ciências Físico-Químicas) e com, pelo menos, uma turma em comum no ano lectivo 2007/2008 e iii) os professores desse Conselho de Turma manifestarem disponibilidade para colaborar com os dois professores de Ciências Físicas e Naturais e, por conseguinte, com o nosso estudo.

A opção por centrar o estudo nos professores de CFN prendeu-se com a nossa formação inicial – Ensino de Biologia e Geologia – facto que nos possibilitou um maior conhecimento e proximidade da situação a investigar. Atendendo a que as orientações curriculares das CFN remetem para uma articulação concertada entre professores de CN e de CFQ foi nosso propósito seleccionar um professor de cada uma das disciplinas a leccionar na mesma escola e com uma turma em comum.

Uma vez que a acção docente dos professores de CN e CFQ se concretiza maioritariamente em dois contextos distintos – o conselho de turma e o departamento curricular – optámos por compreender práticas de gestão curricular e dinâmicas de trabalho docente desenvolvidas no contexto destas estruturas de gestão curricular intermédia.

A selecção dos participantes, sustentada nas razões mencionadas anteriormente, revelou-se uma tarefa complexa pois, dos 33 professores que se disponibilizaram a participar, apenas se verificou uma situação em que da mesma escola um professor de CN e outro de CFQ se mostraram receptivos. Os professores em causa reiteraram o seu interesse, aquando da dinamização pelo LAQE de uma acção de formação na respectiva escola. Face ao manifesto interesse em colaborar no projecto, agendámos, de imediato, uma reunião de carácter informal a fim de prestar mais esclarecimentos sobre o mesmo e, posteriormente, contactámos formalmente o Presidente do Conselho Executivo da escola que, imediatamente, se revelou receptivo perante a possibilidade de estabelecer uma parceria com uma instituição de ensino superior. Deste modo, no final do mês de Julho de 2007 ficou definida a escola e os professores que participariam no segundo momento do estudo.

3.3.2. ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em consideração a problemática e as questões de investigação em estudo, a adopção do estudo de caso como estratégia de investigação, prende-se com a necessidade de: i) conhecer em profundidade o fenómeno em estudo, designadamente dinâmicas de trabalho docente na gestão do currículo em dois contextos distintos: conselho de turma e departamento curricular); ii) construir uma visão holística do caso, através da compreensão da informação recolhida e iii) compreender de que forma concepções e práticas docentes são influenciadas pelos contextos em que ocorrem. Partilhando da perspectiva de Bogdan & Biklen (1994), trata-se, assim de um estudo de natureza tendencialmente qualitativa, onde se privilegia, fundamentalmente a compreensão dos comportamentos segundo a óptica dos professores participantes no estudo.

Um estudo de caso é uma descrição analítica, intensiva e globalizante que procura dar ênfase ao que é essencial, único e característico no caso em estudo (Merrian, 1988). Contudo, não sendo possível um conhecimento total do caso (Stake, 2007), cabe ao investigador decidir o nível de profundidade de conhecimento que pretende alcançar, de modo a atingir os objectivos de investigação. Todavia, tal como qualquer outra estratégia de investigação, o estudo de caso apresenta vantagens e limitações. Assim, tendo por referência o nosso estudo e sustentando-nos em diversos autores, destacamos as seguintes vantagens:

- i) *capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo da sua complexidade e dinâmica natural* (André, 2000: 52);
- ii) *[...] permit(ir) ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso* (Bell, 1997: 23);
- iii) *[...] compreender naquela [situação] o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo pode abrir caminho sob condições limitadas, a algumas generalizações empíricas de validade transitória* (Pardal & Correia, 1995: 22);
- iv) *permitir aos membros de grupos reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo* (Bell, 1997: 25).

Por sua vez, Yin (2005) sintetiza em três domínios as limitações apontadas ao estudo de caso enquanto estratégia de investigação, a saber: i) fornece pouquíssima base para

generalizações; ii) sendo um estudo em profundidade o investigador poderá não ter o tempo e os recursos necessários ao seu desenvolvimento e iii) pode ocorrer falta de rigor na recolha, estruturação e análise dos dados, decorrente de preconceitos introduzidos pela subjectividade do pesquisador e de outros elementos envolvidos no caso.

No que concerne às questões com a generalização, Chizzotti destaca que *nada impede que se façam analogias consistentes com outros casos similares* (2006: 138) e Stake é peremptório ao afirmar que *o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização* (2007: 24). Apesar da finalidade do estudo de caso ser tornar compreensível o caso, através da particularização, Stake (2007) defende a existência de circunstâncias em que o estudo de caso pode possibilitar a generalização para outro caso. A este propósito, o autor distingue *pequenas generalizações* de *grandes generalizações*, entendendo as primeiras como pequenas inferências internas que o investigador pode elaborar sobre um dado caso. Por sua vez, as grandes generalizações podem revelar-se de enorme importância para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes. Patton (1990) nas palavras de Gomes (2004), como alternativa ao termo *generalização*, utiliza a palavra *extrapolação*, apresentando-a com um significado mais ajustado no que diz respeito às possibilidades de mobilidade de conhecimento de um caso para outro. Ou seja, as conclusões de um estudo de caso poderão revelar-se significativas e transferíveis para outros, sempre que se avaliem as condições particulares e contextuais de cada situação em concreto.

Relativamente, à possível falta de rigor na recolha, estruturação e análise dos dados, Yin (2005) e Stake (2007) mencionam que a estratégia estudo de caso beneficia da utilização de fontes de informação múltiplas (no presente estudo recorreremos ao questionário, à entrevista, à análise documental e à observação), sendo a triangulação entendida como uma estratégia de validação, na medida em que permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados relativos ao mesmo fenómeno, aumentando, assim, a fiabilidade da informação.

Em suma, a opção pelo *estudo de caso*, no segundo momento do estudo, esteve directamente relacionada com o facto de ambicionarmos compreender o fenómeno em estudo – dinâmicas de trabalho docente – em dois contextos reais – conselho de turma e departamento curricular –, sem exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação em análise, conscientes de que o produto final seria, sobretudo, de natureza descritiva e analítica.

3.3.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Assumindo que *é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos para elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos*” (Gamboa, 1995: 64). Neste sentido, no segundo momento seleccionámos como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada (anteriormente já caracterizadas), complementadas com a observação e a análise documental, as quais passamos a caracterizar.

Assumindo que *não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador* (Pardal & Correia, 1995: 49), recorreremos à técnica de **observação**, pois possibilita uma proximidade continuada no tempo com o fenómeno a estudar (dinâmicas de trabalho docente) e, ao longo do tempo, potencia relações de empatia e confiança mútua entre o investigador e os participantes no estudo poderão, as quais poderão conduzir a uma melhor compreensão da realidade (Goetz & LeCompte, 1988). A interacção estabelecida entre o investigador e o objecto de estudo, permite reorientar, sempre que necessário, a recolha de dados de modo a dar resposta a questões propostas e a outras que surgem ao longo do percurso investigativo.

A técnica da observação pode ser perspectivada em função do *grau de estruturação* com que se apresenta e do tipo de *participação do observador* (Pardal & Correia, 1995). No que concerne ao grau de estruturação da observação, esta pode ser *não estruturada*, segundo a qual o investigador age livremente, não utilizando meios técnicos para a realizar. Todavia, essa liberdade de acção comporta subjectividade a que o observador deverá estar atento. Os autores alertam, ainda, para o facto de o uso exclusivo deste tipo de observação simplificar a realidade, deixando escapar aspectos que poderão ser relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo. Assim, *a observação não-estruturada tem interesse numa fase exploratória do estudo, como processo de encaminhar a própria estruturação da observação* (Pardal & Correia, 1995: 50).

Numa *observação estruturada* o investigador recorre a elementos sistematizados que permitem minimizar o grau de subjectividade e elevar o grau de precisão, permitindo uma maior compreensão do fenómeno em estudo, uma vez que este tipo de observação é o único que *viabiliza o rigor da investigação, tornando possível o controlo da validade e limitando eventuais distorções de análise* (Pardal & Correia, 1995: 50).

Com o intuito de melhor compreendermos o fenómeno em estudo (dinâmicas de trabalho docente), no presente estudo procedeu-se à observação de reuniões de trabalho em contexto de conselho de turma e de departamento curricular, utilizando um tipo de observação que poderá situar-se entre as duas mencionadas anteriormente. Esta opção decorre das observações realizadas não terem sido completamente livres, pois tínhamos objectivos gerais definidos a alcançar, porém também não foram rigorosamente delineadas. As observações realizadas centraram-se na descrição dos actores num contexto específico, na descrição dos contextos e na reconstrução selectiva de conversas informais.

A participação do observador pode adoptar diferentes graus, conforme a situação em análise, podendo permanecer exterior aos acontecimentos observados – *observação não participante* – ou integrando-se neles – *observação participante*. Na observação não participante, o observador assume um papel, essencialmente, de espectador. Por sua vez, na observação participante, o observador *vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior* (Pardal & Correia, 1995: 50).

A este propósito, Bogdan & Biklen (1994) defendem uma perspectiva de associação entre a observação participante e a não participante, podendo ocorrer com diferentes graus de implicação por parte do investigador, isto é, em função das necessidades e circunstâncias do estudo. Atendendo a esta perspectiva, adoptámos as duas modalidades de participação nas observações, ou seja, nas reuniões de carácter formal optámos pela observação não participante com o intuito de não condicionar o ambiente e as dinâmicas de trabalho docente. Contudo, nas reuniões de carácter informal decidimo-nos pela observação participante de modo a esclarecermos dúvidas inerentes ao desenrolar do projecto e a partilhar/explicitar ideias. Note-se que de todas as reuniões observadas foram elaborados registos de campo⁵³, onde anotámos informações, comportamentos e percepções, que considerámos importantes para melhor compreender o fenómeno em estudo.

A **análise documental** foi outra das técnicas de investigação utilizada neste estudo, uma vez que permite aceder a um conhecimento mais profundo e detalhado de determinadas realidades. Entendemos, assim, a análise documental como sendo uma *técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é*

⁵³ Anexos 9a e 9b – Registos de Campo relativos às reuniões de trabalho em contexto de conselho de turma e departamento curricular, respectivamente.

uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina (Pardal & Correia, 1995: 74), cujo principal objectivo é o tratamento da informação contida em diferentes documentos (Bardin, 1995).

No contexto da problemática em estudo, a análise documental centrou-se em documentos de natureza diversa: uns produzidos pelos professores participantes (por exemplo, actas de reuniões, PCT, documentos de trabalho resultantes dos percursos formativos⁵⁴, ...), outros construídos ao nível da escola (PEE, PCE, Regulamento Interno, ...) e documentos legais emanados pela Administração Central. No presente estudo, o recurso à análise documental justifica-se pela natureza e implicações dos documentos analisados sobre as práticas profissionais dos professores participantes.

Num esforço de sistematização, apresentamos o Quadro 3.??? que reúne as técnicas, objectivos e procedimentos de recolha de dados utilizados no 2º momento do estudo.

TÉCNICAS DE RECOLHA	OBJECTIVOS	PROCEDIMENTOS
Inquérito por questionário	i) Caracterizar pessoal e profissionalmente os inquiridos; ii) Identificar concepções dos inquiridos sobre os conceitos de: “Currículo”, “Gestão Curricular”, “Desenvolvimento Curricular”, “Projecto” e “Trabalho Colaborativo” (somente aplicado aos professores do conselho de turma)	Questionário dirigido aos professores do conselho de turma e do departamento curricular que participaram no 2º momento do estudo.
Inquérito por entrevista semi-estruturada	i) Caracterizar o contexto profissional do inquirido segundo a sua perspectiva; ii) Compreender dinâmicas de trabalho docente e práticas de gestão curricular vivenciadas pelo inquirido ao nível do conselho de turma e do departamento curricular.	Entrevista aplicada aos professores, do conselho de turma e do departamento curricular, participantes no 2º momento do estudo

⁵⁴ Gostaríamos de salientar que os percursos formativos desenvolvidos com os professores participantes quer ao nível do conselho de turma quer ao nível do departamento curricular tinham como principais finalidades: i) conhecer e dar voz aos professores no sentido de melhor compreender como é que estes experienciam, pensam e desenvolvem o seu trabalho e o modo como são afectados pelas mudanças que lhes são impostas; ii) promover estratégias de trabalho colaborativo docente através da análise, questionamento, construção e reflexão conjuntas sobre as suas práticas curriculares. Para melhor compreensão do que era pretendido com cada uma das sessões poder-se-á consultar os Anexos 10 e 11 – Contextualização das sessões realizadas ao nível dos percursos formativos ao nível do conselho de turma e do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

	<p>i) Caracterizar o contexto da escola e as dinâmicas de trabalho desenvolvidas entre os professores;</p> <p>ii) Compreender a importância atribuída à gestão do currículo e o modo como é operacionalizada;</p> <p>iii) Averiguar o impacto da implementação do Protocolo de Colaboração entre a Escola e a Universidade de Aveiro.</p>	Entrevista aplicada aos Presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico e à Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais.
<p>Observação:</p> <p>i) não participante (registos de campo)</p> <p>ii) participante (registos de campo)</p>	Compreender dinâmicas de trabalho docente e práticas de gestão curricular ao nível das estruturas de gestão curricular intermédia: conselho de turma e departamento curricular.	<p>i) reuniões de trabalho de carácter formal ao nível do conselho de turma e departamento curricular;</p> <p>ii) reuniões de trabalho de carácter informal ao nível do conselho de turma e departamento curricular.</p>
<p>Análise documental:</p> <p>i) documentos oficiais – emanados pela Administração Central.</p> <p>ii) documentos formais – produzidos a nível de escola (PEE; PCA; PAA; ...) e pelos professores participantes (Actas de reuniões; PCT; ...).</p>	<p>i) intenções oficiais que regulamentam as práticas educativas no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico.</p> <p>ii) referências relativas a práticas de gestão curricular e a dinâmicas de trabalho docente.</p>	Análise de conteúdo dos referidos documentos.

Quadro 3.2 – Recolha de dados – técnicas, objectivos, procedimentos

Saliente-se que a aplicação conjunta destas diferentes técnicas de investigação nos possibilitou um cruzamento de vários olhares sobre a complexidade do objecto de estudo.

3.4. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Na perspectiva de Flores, Gómez & Jiménez (1999), os dados apresentam-se como material bruto a trabalhar no sentido de organizar a informação disponível num todo harmónico e significativo. Assim, após a recolha de dados segue-se a análise e interpretação dos mesmos, procedimentos intimamente ligados e complementares. A análise organiza e sintetiza os dados de modo a possibilitar as respostas ao problema

investigado e a interpretação procura o sentido das respostas, estabelecendo a ligação com conhecimentos anteriores.

Deste modo, a análise de dados pressupõe estudar o conjunto dos dados recolhidos e estabelecer conexões entre as partes e relacioná-las com o todo, permitindo alcançar um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno em estudo. No âmbito do presente estudo, a análise dos dados recolhidos obedeceu a um processo de reflexão crítica, dinâmico e flexível, norteado pela atribuição de significado à informação recolhida.

Não existe um único modo de analisar dados, esta etapa depende dos interesses, finalidades e condições de trabalho com que o investigador se depara. Assim, face à natureza quantitativa e predominantemente qualitativa da informação recolhida, privilegiámos como técnicas de tratamento dos dados: a *análise estatística* para tratar os dados resultantes do inquérito por questionário e a *análise de conteúdo* para tratar os dados decorrentes dos discursos dos entrevistados, dos documentos analisados e dos registos de campo resultantes da observação de reuniões de trabalho, entre outros.

3.4.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 1998: 224), o que efectivamente se verificou no primeiro momento deste estudo, aquando da aplicação de um inquérito por questionário a professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico que se encontravam a leccionar a área de CFN, no ano lectivo 2007/2008, em escolas públicas afectas à Direcção Regional de Educação do Norte e ao, anteriormente, designado CAE de Aveiro.

As principais vantagens desta técnica de análise de dados prendem-se com a clareza, precisão e rigor do dispositivo metodológico, a oportunidade de recorrer a meios informáticos para correlacionar variáveis e a transparência dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente ao nível da sua representação gráfica. Contudo, a análise estatística não substitui a *reflexão teórica prévia* [nem] ... a *organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho* (Quivy & Campenhoudt, 1998: 223).

Por sua vez, as principais limitações desta técnica de análise de dados evidenciam-se quando os factos que o investigador pretende analisar não são quantitativamente

mensuráveis e se centram ao nível da atribuição de sentidos às relações encontradas, uma vez que, em si mesma, não tem um poder explicativo, dado que, *é o investigador que atribui um sentido a estas relações, através do modelo teórico que construiu previamente e em função do qual escolheu um método de análise estatística* (Quivy & Campenhoudt, 1998: 225).

No âmbito do presente estudo, no processo de análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorreremos a um programa informático, denominado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) – versão 15. A análise estatística foi sujeita ao método de distribuição de frequência⁵⁵, dado que pretendíamos identificar como os dados recolhidos se distribuíam pelas situações apresentadas, de forma a melhor compreendermos a realidade em estudo.

3.4.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO

No presente estudo, privilegiou-se a análise de conteúdo no tratamento da informação recolhida através dos discursos dos professores participantes expressos nas entrevistas, registos de campo e documentos (Bardin, 2007; Pardal & Correia, 1995 e Vala, 1986). Esta técnica é entendida por Bardin como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (2007: 37).

A análise de conteúdo é, actualmente, uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois permite realizar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1986).

Deste modo, numa primeira fase da análise de conteúdo, denominada por Bardin (2007) de *pré-análise*, procedemos à organização da informação recolhida, com a finalidade de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais em função dos objectivos e questões de investigação, de forma a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações seguintes. Demos, assim, início ao processo de análise com a leitura de toda

⁵⁵ Por frequência compreende-se o número de vezes que algo ocorre (Bryman & Cramer, 2003: 81).

a informação recolhida. Efectuámos o que Bardin (2007) denomina de *leitura flutuante*, de modo a estabelecer uma imagem global dos dados recolhidos. A este propósito a autora acrescenta que leituras repetidas tendem a aumentar a familiaridade com os dados e a determinar as unidades do texto.

Tendo em consideração os objectivos e questões de investigação do estudo, bem como o quadro teórico de referência, delineámos o *corpus de análise* (Vala, 1986), isto é, seleccionámos de entre os dados disponíveis, aqueles que viriam a constituir a fonte de informação a tratar regendo-nos por regras de *coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade* (Estrela, 1994: 456).

Concomitantemente a este processo e, à medida que fomos analisando os dados, estabelecemos uma lista preliminar de *categorias de codificação* (Vala, 1986), sendo estas compostas, geralmente por palavras-chave que remetiam para o significado central do que se pretendia apreender. Na perspectiva do autor, *a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos* (1986: 111). No presente estudo optou-se pela construção de um sistema de categorias misto que resultou da combinação dos dois processos.

Após a definição do corpus de análise e das categorias, procedemos à *exploração do material* (Bardin, 2007), codificando a informação seleccionada, sendo que a codificação se refere ao *processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo* (Holsti, referido por Bardin, 2007: 97).

No decorrer do processo de codificação da informação recolhida, esta foi segmentada em *unidades de registo*, isto é, unidades de significação a codificar e que correspondiam a segmentos de conteúdo a considerar como unidades base, sendo de natureza e dimensão variáveis (Bardin, 2007). Por último, entrámos na terceira fase da análise de conteúdo e que Bardin (2007) denomina de *tratamento dos resultados, inferências e interpretações*. Assim, o processo de codificação deu origem à elaboração de um corpus de informação organizada e trabalhada em função dos objectivos e questões de investigação da problemática em estudo, o que permitiu apresentar inferências e avançar interpretações relativas aos objectivos e questões de investigação.

De seguida faremos uma breve contextualização do processo de análise utilizado para cada um dos instrumentos de investigação:

Entrevistas

Relativamente à informação recolhida através das entrevistas, o *corpus da análise* é constituído pelos protocolos das entrevistas⁵⁶. O sistema de categorias definido teve em consideração o guião⁵⁷ das entrevistas e os seus blocos temáticos. Tal como afirmámos, anteriormente, algumas categorias foram definidas *à posteriori*, tendo em consideração o trabalho efectuado sobre o *corpus da análise*.

A análise de conteúdo⁵⁸ baseou-se nas seguintes etapas: i) leitura dos protocolos das entrevistas; ii) recorte do texto em unidades de registo e iii) inclusão das unidades de registo nas respectivas categorias e subcategorias.

Registos de campo

No que concerne aos registos de campo⁵⁹ resultantes da: i) observação, participante e não participante, de reuniões de trabalho de carácter formal e informal; ii) análise da reflexão conjunta elaborada pelas duas professoras que leccionaram, em regime de co-docência, uma aula de CFN e iii) análise de documentos elaborados pelos professores participantes, nomeadamente, PCT, actas de reuniões, entre outros.

Todos estes registos de campo foram alvo de tratamento, através de uma análise de conteúdo pouco formalizada, à medida que iam sendo produzidos, o que permitiu, em certa medida, orientar as estratégias de investigação para o prosseguimento do estudo empírico. Contudo, na fase de tratamento da informação, a informação dos registos de campo foi objecto de uma análise de conteúdo mais formal, de modo a permitir-nos compreender melhor o fenómeno em estudo.

3.4.3. SISTEMA DE CODIFICAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Na apresentação dos dados, de forma a facilitar a sua leitura, identificámos as referências e citações de dados recolhidos através das várias fontes de informação, as quais passámos a explicitar:

⁵⁶ Anexos 12a e 12b – Transcrição das entrevistas realizadas aos professores participantes no estudo, ao nível do conselho de turma e do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, respectivamente.

⁵⁷ Anexos 13a, 13b e 13c – Guiões das entrevistas realizadas aos professores participantes no estudo.

⁵⁸ Anexos 14a, 14b e 14c – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores participantes.

⁵⁹ Todos os Registos de Campo mencionados, respectivo sistema de categorização e análise de conteúdo podem ser consultados no CD em anexo.

	Nomenclatura	Significado atribuído
1º momento	Q1 (...) Q1122	Q = Questionário
	E1 (...) E6	E = Entrevista
2º momento	ECT1 (...) ECT12	E = Entrevista; CT = Conselho de Turma
	QCT1 (...) QCT12	Q = Questionário; CT = Conselho de Turma
	PFCT_G1 (...) PFCT_G3	PF = Percurso Formativo; CT = Conselho de Turma e G = grupo de trabalho
	RC_Cod	RC = Registo de Campo e Cod = aula em regime de co-docência
	RFX_Cod	RFX = Reflexão Conjunta e Cod = aula em regime de co-docência
	RFX_DT	RFX = Reflexão; DT = Directora de Turma
	RC1_CT (...) RC7_CT	RC = Registo de Campo relativo a reuniões e actas de trabalho e CT = Conselho de Turma
	RC_PCT	RC = Registo de Campo e PCT = Projecto Curricular de Turma
	Q1_CT (...) Q12_CT	Q = Questionário de avaliação; CT = Conselho de Turma
	ECFN1 (...) ECFN7	E = Entrevista; CFN = Ciências Físicas e Naturais
	QCFN1 (...) QCFN7	Q = Questionário; CFN = Ciências Físicas e Naturais
	PFCFN_G1 (...) PFCFN_G3	PFCFN = percurso formativo ao nível das Ciências Físicas e Naturais e G = grupo de trabalho
	RC1_CFN (...) RC5_CFN	RC = registo de campo relativo a reuniões e actas de trabalho e CFN = Ciências Físicas e Naturais
	RC1_Dep (...) RC12_Dep	RC = registo de campo relativo a reuniões e actas de trabalho e Dep = Departamento
	PFQ1_CFN (...) PFQ7_CFN	PF = Percurso Formativo, Q = questionário de avaliação, CFN = Ciências Físicas e naturais.
	EPCE	Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo
	EPCP	Entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico
	ECD	Entrevista ao Coordenador de Departamento

Quadro 3.3 – Sistema de codificação na apresentação dos dados

Após explicitação das opções metodológicas, procederemos no capítulo seguinte à fase de apresentação e análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo, tendo por referência o sistema de codificação supramencionado.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico que se desenvolveu em dois momentos. Está estruturado em três secções, respectivamente: Resultados do 1º momento do estudo; Resultados do 2º momento do estudo e Um olhar global sobre os resultados.

A primeira secção - *Resultados do 1º momento do estudo* - encontra-se organizada em subsecções constituídas de acordo com as categorias de análise dos dados.

A segunda secção - *Resultados do 2º momento do estudo* - está organizada de forma a dar conhecer aspectos gerais sobre a Escola onde decorreu o estudo e aspectos de índole mais específica sobre as estruturas curriculares de gestão intermédia que foram objecto de estudo, designadamente um conselho de turma de 8º ano de escolaridade e o departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Estes dados foram complementados com a realização de uma entrevista aos responsáveis pelas estruturas de administração e gestão pedagógica, nomeadamente Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico e Coordenador do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

A terceira secção - *Um olhar global sobre os resultados* - apresenta uma análise crítica dos resultados à luz do enquadramento teórico subjacente a este estudo.

4.1. RESULTADOS DO 1º MOMENTO DO ESTUDO

Importa relembrar que o primeiro momento do estudo empírico, que sustentou esta investigação, assumiu uma natureza predominantemente quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário (Anexo1) como técnica de recolha de dados. Este instrumento foi, previamente validado interna e externamente, e aplicado a 2718 professores que, no ano lectivo de 2006/2007, leccionavam a área curricular das Ciências Físicas e Naturais (CFN) em 297 escolas públicas de Ensino Básico com 2º e 3º ciclos afectas à Direcção Regional de Educação do Norte e ao, anteriormente, designado Centro de Área Educativa de Aveiro.

Saliente-se que os dados de natureza quantitativa se reportam à recepção de um total de 1122 questionários correctamente preenchidos e devolvidos por 158 escolas, valores que traduzem uma taxa de devolução de 41.3% e 53.2%, respectivamente. Deste modo, atendendo às dificuldades de mobilização dos docentes na resposta a inquéritos por questionário e conscientes do vasto número de solicitações a que habitualmente estão sujeitos, quer no contexto escolar, quer nos estudos e investigações em curso, considera-se satisfatória a taxa de devolução, porém aquém das nossas expectativas.

Com a aplicação deste questionário pretendia-se i) averiguar junto dos professores de CFN o nível de apropriação de conceitos que assumiram uma maior centralidade no actual discurso educativo, a saber *Currículo*, *Gestão curricular*, *Desenvolvimento curricular*, *Projecto* e *Trabalho colaborativo* e ii) compreender possíveis alterações de dinâmicas de trabalho docente decorrentes da implementação do processo de Reorganização Curricular. Os dados obtidos através da aplicação do questionário foram analisados estatisticamente utilizando um software informático de gestão e análise de dados, nomeadamente o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0, para o cálculo das análises estatísticas descritivas.

De forma a complementar os dados quantitativos recolhidos através do questionário foram realizadas, no ano lectivo 2007/2008, entrevistas do tipo semi-estruturada, a seis dos professores de CFN que se disponibilizaram a colaborar na segunda fase do estudo empírico. As estruturas curriculares de gestão intermédia sobre as quais incidiram as questões das entrevistas foram o conselho de turma e o departamento curricular a que pertenciam os professores da área de CFN entrevistados.

Atendendo à natureza qualitativa dos dados recolhidos, utilizou-se como técnica de tratamento dos dados a análise de conteúdo com recurso ao software informático *Non-*

*numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing (NUD*IST)*, versão NVivo8.

Na tentativa de auxiliar a leitura dos diferentes resultados subdividimos a sua apresentação em três partes, nomeadamente: *Caracterização pessoal e profissional dos professores*, *Representação Conceptual e gestão do currículo* e *Dinâmicas de trabalho docente*, intercalando e relacionando dados de natureza quantitativa e qualitativa⁶⁰.

4.1.1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Os resultados⁶¹, que de seguida se apresentam, são de natureza quantitativa e qualitativa.

Os dados do questionário referentes à caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes, cuja média de idades era de 38,4 anos, encontram-se sistematizados no Quadro 4.1.

Questões	Percentagem	Frequência
Q2 – Género	Feminino	80,9%
	Masculino	214
Q3 – Tempo de serviço	Menos de 1 ano	13
	De 1 a 3 anos	112
	De 4 a 6 anos	140
	De 7 a 18 anos	623
	De 19 a 30 anos	193
	De 31 a 40 anos	41
	Bacharelato	18
Q4 – Grau académico	Licenciatura	84,8%
	Pós-graduação	52
	Mestrado	98
	Doutoramento	2
Q5 – Categoria profissional	Prof. Estagiário	1
	Prof. Contratado	229
	Prof. QZP	248
	Prof. QE	644

⁶⁰ Os resultados aqui apresentados são os que consideramos mais relevantes para a nossa investigação. A totalidade do tratamento dos dados do questionário e da entrevista poderá ser consultada nos Anexos 15, 16a e 16b.

⁶¹ Tal como referimos no capítulo anterior optámos, na *Análise e discussão dos resultados* do 1º momento do estudo empírico, pela utilização de uma nomenclatura que se explicita no exemplo seguinte: E1, em que E = entrevista; 1 = professor 1.

Q6 – Ciclo de leccionação	2º Ciclo	43,5%	488
	3º Ciclo	55,4%	622
	2º e 3º Ciclos	1,1%	12

Quadro 4.1: Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário

Através da análise dos dados do Quadro 4.1 constata-se que o género feminino era predominante (80,9%), o que confirma resultados de estudos elaborados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995b; Tardif & Lessard, 1999). Destaque-se que a maioria dos respondentes (84,8%) possuía como grau académico a licenciatura e mais de metade (57,4%) eram professores efectivos numa escola encontrando-se a leccionar há, pelo menos, sete anos, o que indica alguma estabilidade em termos de mobilidade deste corpo docente.

Importa destacar que apenas 15,2% dos professores de CFN respondentes ao questionário, se disponibilizou para colaborar na segunda fase da investigação, como se ilustra na Figura 4.1, que consistia em responder a um inquérito por entrevista, partilhar materiais pedagógicos e participar num percurso formativo organizado com o intuito de ir ao encontro de necessidades formativas sentidas.

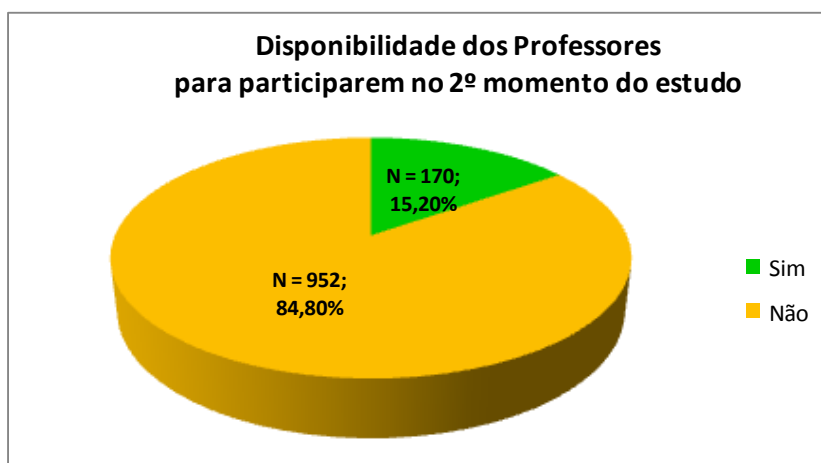


Figura 4.1: Distribuição das respostas obtidas à questão relativa à “Disponibilidade dos Professores para participarem no 2º momento do estudo”

A receptividade foi maior no grupo de professores respondentes que já havia realizado algum tipo de formação pós-graduada⁶². Esta maior receptividade poderá, entre outras

⁶² Dos 170 professores respondentes que se disponibilizaram a participar no 2º momento do estudo empírico, 44 tinham realizado algum tipo de formação pós-graduada (num total de 152 professores com pós-graduação) e 126 não tinham qualquer tipo de formação pós-graduada (num total de 970 professores sem qualquer pós-graduação). O que significa que

razões, indiciar que os professores com formação pós-graduada estariam mais sensibilizados para participarem em investigações na área das Ciências da Educação, pois talvez tenham experienciado as resistências que usualmente os docentes manifestam quando solicitados a colaborar em investigações desta natureza. Poderá também dever-se ao facto de terem adquirido um grau de conhecimento mais exigente que os leva a estar mais disponíveis para participarem neste tipo de investigações.

Os dados da entrevista relativos à caracterização pessoal e profissional dos professores de CFN entrevistados, cuja média de idades era de 39,0 anos, encontram-se organizados no Quadro 4.2.

		Idade	Género	Tempo de Serviço	Habilitações	Categoria	Ciclo
A1	Q46	34	M	7 a 18	Mestrado	QE	3º (BG)
EA2	Q126	42	M	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (BG)
EA3	Q243	51	F	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (FQ)
EA4	Q822	37	F	7 a 18	Mestrado	QE	3º (BG)
EA5	Q928	32	F	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (BG)
EA6	Q931	38	F	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (FQ)

Quadro 4.2: Caracterização pessoal e profissional dos professores entrevistados

Através da análise dos dados do Quadro 4.2 verificamos que no grupo dos seis professores de CFN entrevistados predominava, igualmente, o género feminino com quatro elementos, a média de idades era de 39,9 anos, sendo todos professores efectivos numa escola e encontrando-se a leccionar há, pelo menos sete anos, facto que demonstra uma situação de estabilidade similar à predominante nos professores respondentes ao questionário. Dois dos entrevistados complementaram a sua formação académica inicial com o grau académico de mestre.

4.1.2. REPRESENTAÇÃO CONCEPTUAL E GESTÃO DO CURRÍCULO

Alguns conceitos, nomeadamente: *Currículo*, *Desenvolvimento curricular*, *Gestão curricular*, *Projecto* e *Trabalho colaborativo* assumiram, com o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, uma maior centralidade no discurso educativo. Assim, de forma a compreendermos o nível de apropriação destes conceitos por parte de professores de CFN e na tentativa de evitarmos respostas politicamente

28,9% dos professores com algum tipo de pós-graduação e 12, 9% dos professores sem qualquer pós-graduação se demonstraram disponíveis para colaborar no 2º momento do estudo.

correctas ou orientadas pela discursividade dominante, decidimos solicitar duas representações conceptuais que, segundo os professores inquiridos, melhor traduziam o entendimento que os seus pares atribuíam aos referidos conceitos.

Para cada um dos conceitos foi apresentado um conjunto de expressões das quais apenas duas se encontravam formuladas de acordo com os referenciais teóricos em que se fundamentou a presente investigação. No Quadro 4.3 (N=1122 professores) organizam-se, por conceito, os resultados relativos ao valor percentual de respostas obtidas em consonância com os referenciais teóricos referidos.

Conceito	Teoricamente fundamentado	Percentagem
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓Projecto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto. ✓Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo. 	35,0%
Desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos. ✓Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curricular assumidas. 	28,3%
Gestão curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓Decisão, a nível de conselho de turma e em articulação com os departamentos curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. ✓Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional. 	18,9%
Projecto	<ul style="list-style-type: none"> ✓Conjunto de actividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos. ✓Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações. 	43,0%
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática lectiva, tais como, planificações, construção de materiais didácticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas. ✓Processo de interacção em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adoptar. 	36,8%

Quadro 4.3: Representação conceptual de conceitos emergentes no discurso educativo

Perante estes resultados, constatamos que o conceito de *Projecto* é o que parece estar mais apropriado pela generalidade dos professores, tendo por referência um entendimento teoricamente fundamentado. Em nossa opinião este facto justifica-se por

este conceito constar, frequentemente, nos documentos oficiais e estar associado a normativos a cumprir na prática quotidiana das escolas. Por outro lado, questionamo-nos se a pretensa apropriação do conceito de projecto é apenas discursiva ou reflecte uma realidade, tem uma finalidade e é concebido e gerido pelos actores educativos envolvidos (Roldão, 2000b).

Em relação ao conceito de *Trabalho colaborativo* constata-se que 36,8% dos professores respondentes considerava que os seus pares tinham uma representação conceptual próxima da teoricamente fundamentada. Contudo, verificamos que 20,4% desses professores associou este conceito às expressões *Planificação de aulas e actividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas* e *Trabalho de concepção e planificação de actividades curriculares, entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano lectivo*.

Esta supremacia disciplinar na organização do trabalho docente, embora dirigido a lógicas colaborativas que são de assinalar, comprova resultados de estudos desenvolvidos por Hargreaves (1998), Lima (2004) e Zahorik (1987).

Relativamente ao conceito de *Currículo*, verifica-se que 35,0% dos professores respondentes consideraram que os seus pares possuíam uma representação conceptual próxima da teoricamente fundamentada. Contudo, para 28,0% dos professores respondentes este conceito era entendido pelos seus pares como sinónimo de programa da disciplina e/ou corpo uniforme de matérias a ensinar. Esta realidade, em nosso entender, poderá condicionar o exercício da actividade docente ao nível dos processos de desenvolvimento e gestão curricular.

Segundo Roldão (2000b), esta realidade é característica de sistemas educativos de cariz muito centralista (português, francês), onde o estado se assume como o principal decisor curricular e os professores como meros executores, gerando *ruídos e dificuldades* no trabalho docente. A autora teorizando sobre estes dois conceitos considera que *os programas não são o currículo, os programas são instrumentos do currículo, entre outros instrumentos* (2000b: 14).

Em contrapartida, segundo os dados do Quadro 4.3, os conceitos de *Desenvolvimento curricular* e de *Gestão curricular* são os que parecem estar menos apropriados pela generalidade dos professores inquiridos. Para o conceito de *Desenvolvimento curricular* a expressão *Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados* foi a que

obteve maior valor percentual (34,1%), denotando um enfoque predominante na execução relegando os aspectos de concepção, monitorização, reflexão e reconceptualização para segundo plano.

Este tipo de apropriação do conceito de *desenvolvimento curricular* reflecte, uma vez mais, a cultura dos professores e escolas face ao currículo, isto é, a predominância da execução curricular na escola e a ausência de concepção curricular (Roldão, 2000b).

No que diz respeito ao conceito de Gestão curricular a expressão *Decisão, a nível de departamento curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados* foi a que obteve maior valor percentual (19,5%). Entendemos que esta prevalência de práticas de gestão curricular no contexto do departamento, poderá condicionar o desenvolvimento dos processos de gestão curricular integradores das diferentes disciplinas. Por outro lado, questionamo-nos se a reduzida apropriação do conceito de Gestão curricular não reflectirá, uma vez mais, o predomínio da lógica do professor enquanto executor, em detrimento da de professor enquanto decisor curricular.

A análise do discurso dos professores entrevistados comprova a reduzida apropriação do conceito de *Gestão curricular*, pois apenas um dos professores demonstrou um entendimento próximo dos referenciais teóricos adoptados neste estudo, afirmando que:

Gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos. (E5)

Pensar essas estratégias nos conselhos de turma requer em absoluto que elas sejam trabalhadas, e que, nos departamentos, sejam previstas situações diversas e respectivas estratégias de resposta no plano didáctico de cada disciplina, aspecto pouco evidenciado nos discursos.

Quando questionados sobre a realização de práticas de gestão curricular a generalidade dos entrevistados afirmou que a sua frequência era reduzida tanto ao nível do conselho de turma como do departamento curricular, aludindo como principais constrangimentos o excesso de burocracia, actualmente inerente ao exercício do trabalho docente e a falta de tempo e motivação, como se evidencia na citação:

A gestão do currículo, na minha escola, resume-se ao papel. Se os professores têm vontade faz-se. (E1)

De acordo com estes professores as práticas de gestão curricular seriam potenciadas se existissem maiores índices de colaboração docente e se os horários de trabalho considerassem tempos comuns para reuniões, como ilustra a afirmação do Professor E4:

Se cada professor tivesse tempo real de trabalho para além das suas aulas, então poder-se-ia proceder a um efectivo trabalho de gestão curricular.

A realização de articulações curriculares, enquanto modo de operacionalizar a gestão curricular, apresenta, analogamente, uma frequência reduzida, e os exemplos apontados referiram-se a actividades desenvolvidas fora do contexto da sala de aula, nomeadamente em visitas de estudo. A planificação destas articulações ocorria, na sua maioria informalmente como exemplifica a afirmação do Professor E2:

A planificação é feita por contactos informais, fora das reuniões, em encontros do dia-a-dia (sala de professores, internet).

Estes resultados demonstram que a colaboração entre pares, imprescindível à realização de articulações curriculares, é mais frequente em contextos informais, revelando consonância com resultados de estudos realizados por Hargreaves (1998), Miskel *et al.* (1983) e Sawyer & Rimm-Kaufman (2007).

Note-se que os constrangimentos apontados para a realização de um maior número de articulações curriculares são semelhantes aos anteriormente supramencionados para as práticas de gestão curricular. Contudo, os professores entrevistados reconheceram que o desenvolvimento de articulações curriculares se reflectia em mais-valias para os alunos, quer ao nível da motivação e da mobilização de conhecimentos como da construção de uma visão holística dos saberes, tal como defendem Beane (2002) e Lopes (2008). As citações que se seguem destacam a natureza das mais-valias apontadas pelos professores:

Considero que para os alunos a articulação entre várias áreas do saber torna mais aliciante a aquisição de conhecimentos. (E2)

Relacionar conteúdos, temas e conhecimentos permite aos alunos reconhecer uma sequencialidade e relação entre saberes, reconhecendo que o que aprendem numa área curricular tem aplicabilidade em outras. (E1)

Considero que há conteúdos comuns a diferentes disciplinas que justificam que se estabeleçam articulações para conferir aos alunos uma visão mais global e menos estanque dos saberes das diferentes disciplinas. (E4)

Sendo o Projecto Curricular de Turma (PCT) um instrumento de gestão curricular que tem como principal finalidade adequar o currículo nacional às especificidades dos alunos de uma turma (Leite, Gomes & Fernandes, 2001; Roldão, 2004a), averiguámos a opinião dos entrevistados sobre a finalidade deste instrumento. Contudo, a opinião dos entrevistados foi discordante, uma vez que quatro dos professores asseveraram que o cumprimento da legislação é a principal finalidade do PCT, como se evidencia na afirmação do E1:

O PCT é apenas o cumprimento de uma formalidade. É uma carga de trabalho inútil nos moldes em que está a funcionar.

Em contrapartida, os restantes entrevistados identificaram como finalidade do PCT a promoção do sucesso educativo dos alunos, afirmando que:

O PCT permite articular conhecimentos de várias áreas do saber, gerir o currículo, propiciar o sucesso e integrar os alunos na turma. (E2)

O PCT serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para conhecermos o ambiente da turma e a evolução das aprendizagens dos alunos. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar. (E6)

Apesar da concepção, aprovação e avaliação do PCT ser da responsabilidade do conselho de turma (Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de Janeiro), de acordo com a maioria dos entrevistados a responsabilidade pela elaboração deste instrumento era atribuída exclusivamente ao director de turma, sendo escassa a participação dos restantes professores da turma e dos representantes dos encarregados de educação e dos alunos.

A reduzida apropriação da generalidade dos conceitos referidos anteriormente e evidenciada nestes resultados, denuncia a existência de constrangimentos significativos ao nível do desenvolvimento de práticas curriculares articuladas e de dinâmicas de trabalho docente eficazes. Esta situação espelha-se, igualmente, no entendimento e na finalidade que os entrevistados atribuíam ao PCT.

4.1.3. DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Um dos pressupostos inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico assenta numa cultura de efectiva gestão curricular que só é conseguida se sustentada num verdadeiro trabalho colaborativo entre docentes. Deste modo, com a aplicação do questionário pretendíamos averiguar se a implementação do referido processo induziu, ou não, os professores de CFN respondentes a alterarem as formas de trabalhar com os seus pares. Através da análise da Figura 4.2 podemos constatar que apenas 49,6% dos professores respondentes afirmou ter alterado as formas de trabalhar com os seus pares, na sequência da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico.

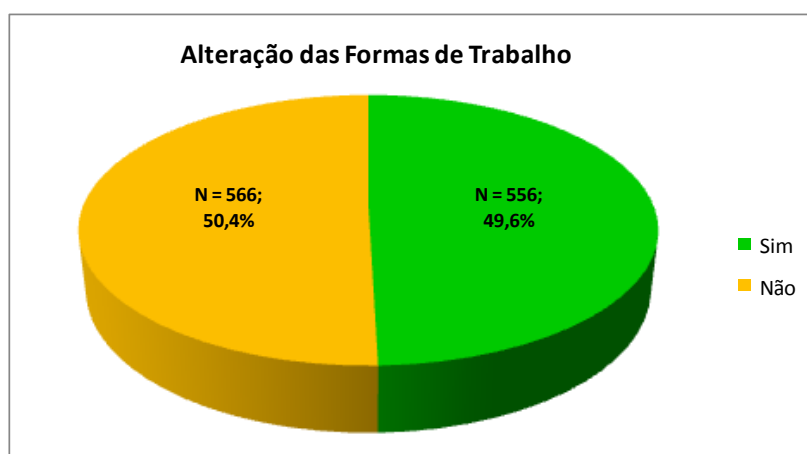


Figura 4.2: Alteração das formas de trabalho docente

As situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou segundo estes professores foram diversas, pelo que salientamos as que se ilustram no Quadro 4.4 (N=556 professores).

Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou	Percentagem
Construção, revisão, aplicação e avaliação conjunta do Projecto Curricular de Turma	68,0%
Análise conjunta da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos	63,7%
Análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos	62,3%
Gestão flexível do currículo, adoptando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, potenciando as suas aprendizagens	60,3%
Formação e debate com os colegas, visando a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas	41,3%
Identificação conjunta das necessidades de formação dos professores do departamento	39,4%

Construção partilhada de material didáctico-pedagógico	37,0%
Planificação conjunta de actividades experimentais	36,5%

Quadro 4.4: Algumas das situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou

Note-se que as situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou significativamente foram as que se relacionavam com o PCT, talvez pelo facto da construção deste instrumento de gestão curricular ter um carácter obrigatório desde a implementação do processo de Reorganização Curricular. Este aumento foi objecto de aprofundamento aquando da realização das entrevistas, verificando-se, através da análise do discurso dos entrevistados, que na prática a elaboração do PCT era, na maioria dos casos, exclusivamente da responsabilidade do director de turma. Esta falta de auto-implicação dos restantes professores do conselho de turma poderá indiciar dificuldades em compreender e trabalhar segundo uma lógica de *projectos curriculares reais*. Não obstante o carácter mobilizador de acção e reflexão subjacente ao conceito de projecto, os dados sugerem que o PCT está a transformar-se num instrumento altamente burocratizado das práticas curriculares e organizacionais (Roldão, 2004b).

Os resultados obtidos demonstram, ainda, que os respondentes consideraram que a implementação do processo de reorganização Curricular do Ensino Básico induziu 41,3% dos professores respondentes a *procurar formação e a incrementar situações de debate com os colegas, visando a melhoria das práticas pedagógicas*. A obtenção de formação poderá traduzir-se em melhores níveis de desempenho profissional o qual, segundo a comunicação da Comissão para o Conselho Parlamentar Europeu *Improving the Quality of Teacher Education* (EC, 2007b), está directamente relacionado com o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Comparativamente ao acréscimo verificado nas situações relacionadas com o PCT, a frequência de situações de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente a *planificação conjunta de actividades experimentais* (36,5%) e a *construção conjunta de materiais pedagógicos* (37,0%), não aumentou substancialmente. Esta realidade confirma resultados de estudos realizados por Hargreaves (1998), Lima (2002a, 2004) e McLaughlin & Talbert (2001), os quais evidenciam que situações de utilização partilhada e construção conjunta de materiais pedagógicos entre docentes não acontecem com a frequência teoricamente desejável. Contudo, em nosso entender, estas situações de

colaboração docente assumem-se como condições essenciais à efectiva gestão curricular.

O desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores que leccionam as disciplinas integradas na área curricular de Ciências Físicas e Naturais é um dos pressupostos preconizados pelas orientações curriculares para a referida área. Porém, como evidenciam os resultados, ilustrados na Figura 4.3 (N=1122 professores), o trabalho individual continuava a ser a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores respondentes (80,9%), corroborando resultados de variadas investigações realizadas sobre as dinâmicas de trabalho docente (Hargreaves, 1998, Perrenoud, 1999; Tardif & Lessard, 1999; Williams, Prestage & Bedward, 2001). Todavia, alguns autores consideram que o individualismo é uma consequência da própria organização escolar (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1999; Little, 1999; Rosenholtz, 1985) não reflectindo apenas questões de personalidade (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Lima, 2002a).

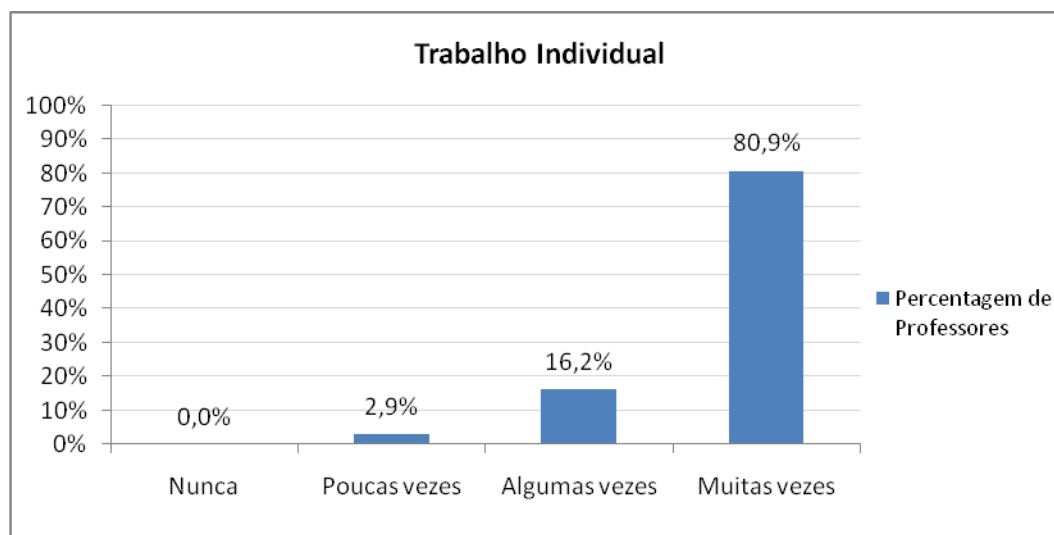


Figura 4.3: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho individual”

A maioria dos entrevistados foi ao encontro dos dados quantitativos do questionário, ilustrados na figura 4.3, declarando que o trabalho individual era a forma de trabalhar privilegiada. Todos os entrevistados realçaram a imprescindibilidade da realização de trabalho individual enquanto pré-requisito para uma posterior ocorrência de trabalho colaborativo, como ilustra a afirmação do E5:

Antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual (...) este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo.

Todavia, nas estruturas curriculares de gestão intermédia em análise (conselho de turma e departamento curricular) as evidências de trabalho colaborativo eram parcas. Por exemplo, ao nível do conselho de turma os professores mencionaram o excessivo carácter burocrático das reuniões de trabalho como constrangimento à realização de trabalho colaborativo docente potenciador de situações de interdisciplinaridade:

Os conselhos de turma estão altamente burocratizados. (...) Cada professor cumpre as suas tarefas de forma autónoma e individualizada e nas reuniões entrega os seus materiais ao Director de Turma. (E1)

Até ao momento, as reuniões de Conselho de Turma não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações. (E6)

A realidade referente à estrutura conselho de turma é extensível à do departamento curricular, como se evidencia na afirmação:

Nós só vamos às reuniões para não termos falta. As reuniões são altamente burocráticas, servem quase exclusivamente para transmitir informações, mandar elaborar relatórios e fichas e recolher os mesmos. Papelada, papelada e mais papelada... (E1)

Importa, ainda, salientar que os professores respondentes quando optavam por situações de trabalho entre pares afirmaram privilegiar *Algumas ou Muitas Vezes* os colegas que lhes eram afectivamente mais próximos (71,4%), como se pode constatar na Figura 4.4:

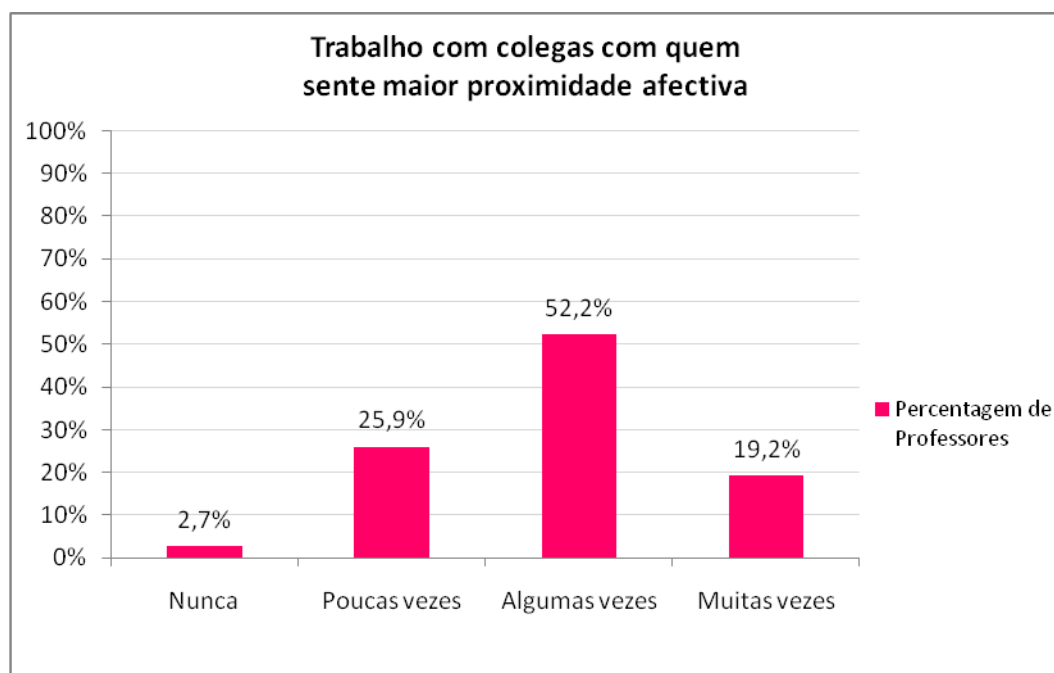


Figura 4.4: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva”

Contudo, como se ilustra na Figura 4.5, é com os colegas que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade que os professores respondentes privilegiavam *Algumas* ou *Muitas* vezes trabalhar (86,4%), comprovando resultados de estudos desenvolvidos por Hargreaves (1998), Lima (2004) e Zahorik (1987).

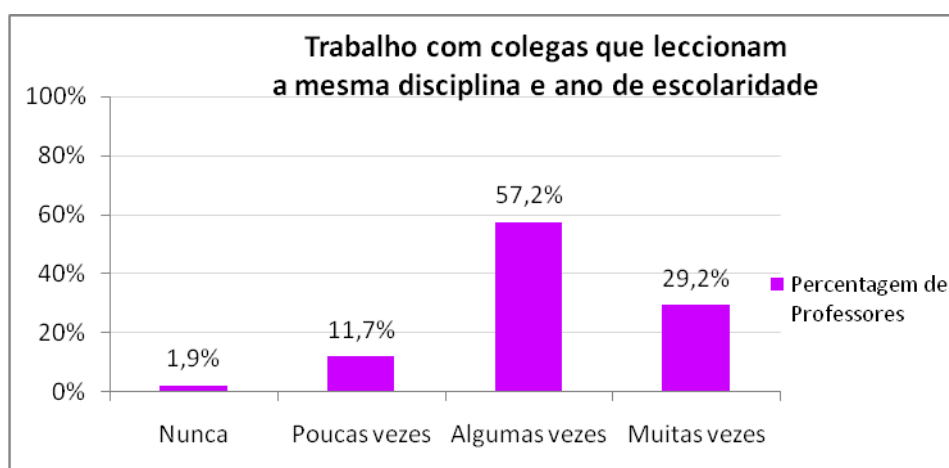


Figura 4.5: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade”

Esta situação é, uma vez mais, evidenciada pelo discurso dos entrevistados que consideraram o departamento como a estrutura curricular com maior índice de

colaboração docente, maioritariamente ao nível de subgrupos de trabalho que se encontravam organizados por disciplina e ano de escolaridade.

Trabalhamos em subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área disciplinar e ano de escolaridade. (E5)

A importância conferida pelos entrevistados a estes subgrupos de trabalho era evidente, verificando-se até no esclarecimento de dúvidas:

Recorro aos meus pares que leccionam a mesma disciplina. (E2)

Questiono a colega que está a leccionar a mesma disciplina e ano que eu. (E5)

Por outro lado, os professores respondentes ao preocuparem-se apenas com aspectos referentes à disciplina que leccionavam espelham o que Hargreaves (1998) denomina por situações de *balcanização* no seio do próprio departamento. Note-se que uma cultura de colaboração não se opõe, de forma alguma, à existência de subgrupos de trabalho, ressalva, porém, a existência de fronteiras mais ténues e com identidades menos estanques e imutáveis.

Relativamente ao *Trabalho com colegas de outros departamentos curriculares*, esta era uma realidade pouco frequente entre os professores de CFN respondentes, uma vez que, analisando a Figura 4.6, se constata que 71,3% afirmou *Nunca* ou *Poucas vezes* o efectuar.

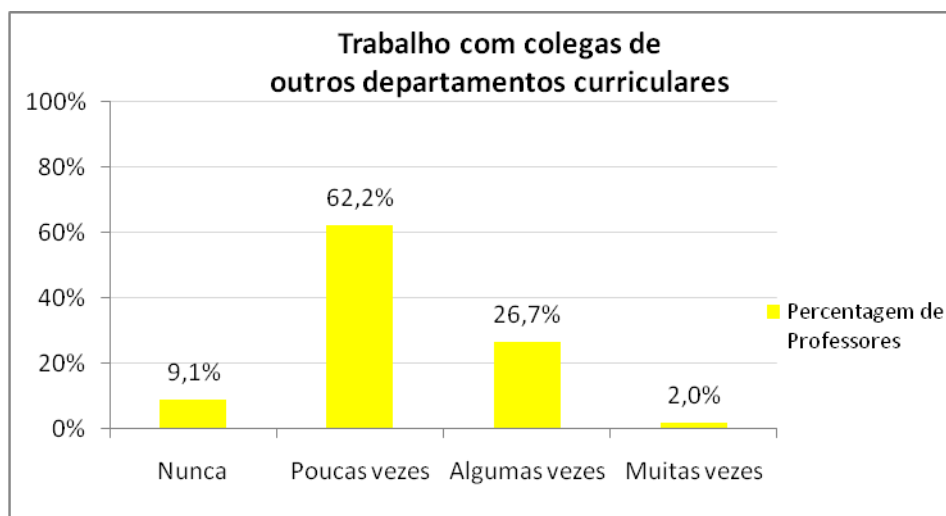


Figura 4.6: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outros departamentos curriculares”

Esta realidade denuncia, uma vez mais a predominância de uma cultura docente balcanizada, condicionando a partilha de práticas curriculares e, consequentemente, o desenvolvimento profissional docente. Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos são, também, condicionados, pois este tipo de cultura docente não promove a inter-relação entre os saberes das diferentes áreas (Goodson, 1997).

Através dos resultados, ilustrados na Figura 5.7, podemos verificar que as relações de *Trabalho com colegas de outras escolas* são escassas (13.2%). Contudo, o conhecimento e a análise de realidades escolares diferentes promovem o desenvolvimento profissional docente, pois permitem o intercâmbio e a partilha de conhecimentos e experiências (Eaker *et al.*, 2002; Goodson, 2008; Little, 2003).

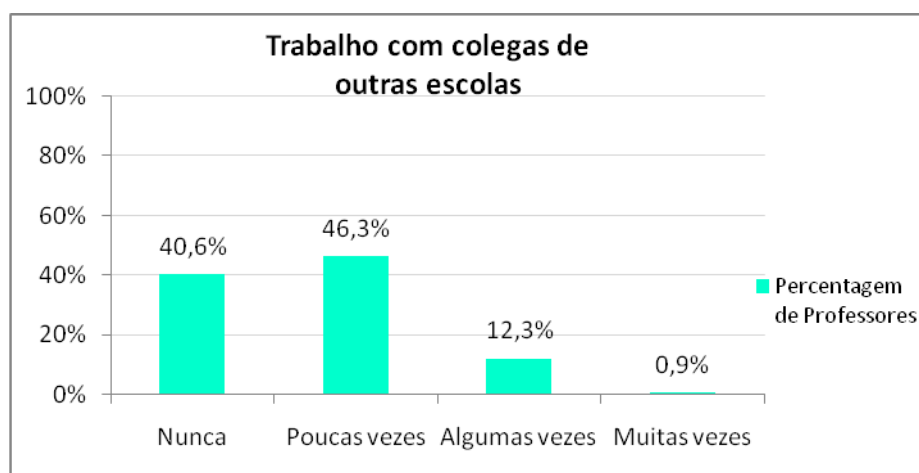


Figura 4.7: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outras escolas”

No que concerne às mais-valias da colaboração docente os professores entrevistados situaram-nas a dois níveis – um sublinhando o acréscimo de conhecimento, outro a melhoria da acção:

i) Desenvolvimento profissional

Aumenta o conhecimento em áreas que não dominamos ou que temos dúvidas. (E3)

Ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender. (E6)

ii) Melhoria do trabalho docente

Rentabiliza-se o trabalho com a partilha de recursos de ensino e aprendizagem. (E2)

Melhora a qualidade do trabalho desenvolvido (...) permite a evolução franca das metodologias, materiais e o desenvolvimento de projectos. (E4)

O discurso dos entrevistados é congruente com resultados de várias investigações (Hopkins, 1996; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) que destacam a colaboração docente como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, reflectindo-se no trabalho docente e, consequentemente, na melhoria do processo educativo escolar.

Como principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente os entrevistados referiram aspectos relacionados com:

i) Gestão do tempo

Não há tempo em comum para se poder trabalhar (...) falta de tempo e de conciliação de horários dos professores. (E5)

O facto de os horários não serem feitos de modo a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum (...) para trocar ideias ou combinar actividades. (E6)

Importa destacar que a falta de tempo e a dificuldade em conciliar horários de trabalho foram os principais constrangimentos apontados, pelos seis professores de CFN entrevistados, como factor limitador do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, facto que confirma resultados de investigações desenvolvidas por Alfonso & Goldsberry (1982); Ashton & Webb (1986) e Leithwood *et al.* (2000).

ii) Receio de exposição

Como se comprova na citação, o discurso destes entrevistados indicia algum receio em pedir ajuda e/ou esclarecer dúvidas junto dos seus pares, pensando que estes os poderão considerar menos competentes.

O medo e a vergonha de admitirem que têm dúvidas. (E3)

Mais uma vez, o discurso dos entrevistados é consentâneo com resultados de diversas investigações (Fullan & Hargreaves, 2001; Rosenholtz, 1989; Tardif & Lessard, 2005) que sugerem que, muitas vezes, os professores receiam pedir ajuda ou expor as suas dúvidas com medo de serem considerados, pelos seus pares, menos competentes. Todavia, essa realidade impede os professores de alcançarem um *feedback* significativo

acerca da validade e eficácia do que fazem (Fullan & Hargreaves, 2001), assim como de reflectirem conjuntamente sobre actuações curricularmente mais eficazes.

iii) Cultura de individualismo

A cultura escolar influencia determinantemente o desenvolvimento ou não de culturas de colaboração docentes, mas na maior parte das escolas impera uma cultura de isolamento e privatismo (Lieberman & Miller, 1991; Fullan & Hargreaves, 2001; McLaughlin & Talbert, 2001; Rogers & Babinski, 2002), facto comprovado, novamente pelo discurso dos entrevistados:

Não pensamos na escola como um projecto, pensamos mais na nossa área específica e que o importante é fazer tudo direitinho “na minha” sala de aula e, assim, ninguém me aborrece. (E5)

Cada um faz a sua gestão sem colaborar e sem estar preocupado com o que os outros colegas estão a leccionar. (E6)

Note-se que os constrangimentos de natureza intrínseca, mencionados pelos professores entrevistados, poderão, em nosso entender, condicionar o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Relativamente às condições consideradas, pelos professores entrevistados, como ideais para a ocorrência de maiores índices de trabalho colaborativo docente os mesmos mencionaram que as mesmas passavam por: i) diminuir o excesso de burocracia, ii) marcar tempos comuns de trabalho nos horários dos professores, iii) maior disponibilidade e predisposição dos docentes (condição, igualmente, sustentada por resultados de investigações realizadas por Hargreaves, 1998; Tardif & Lessard, 2005) e iv) existência de equipas de liderança que fomentem o desenvolvimento de trabalho colaborativo (Fullan, 1991, 2003; Leithwood *et al.*, 2000; Nias *et al.*, 1989). Estas condições são ilustradas nas citações que se seguem:

Que não houvesse tanta burocracia a resolver. Menos papéis e mais estratégias. (E1)

É necessário que haja tempo real no horário do professor, em horário aceitável e em local (escola) aceitável onde haja os recursos necessários. (E4)

A equipa que lidera a escola deveria ter um carácter mais interventivo e fomentador do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores. (E5)

Existir uma maior abertura e disponibilidade por parte das pessoas para colaborarem. (E6)

A opinião dos professores entrevistados diverge quando questionados especificamente sobre o impacto da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico nas dinâmicas de trabalho docente. Os entrevistados que afirmaram que a implementação deste processo os induziu a alterar as suas dinâmicas de trabalho salientaram um acréscimo de trabalho colaborativo docente, como exemplifica o discurso do seguinte entrevistado:

Altereí a minha forma de trabalhar com os colegas, pois senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente. (E5)

Em contrapartida, os entrevistados que declararam que a implementação do processo de Reorganização Curricular não os impeliu a alterar as suas dinâmicas de trabalho referiram argumentos de carácter organizacional, tais como:

No concreto a Reorganização Curricular veio apenas distribuir a carga horária de uma forma diferente. A escola não mudou, por terem mudado os documentos oficiais. (...) Veio aumentar o número de turmas e alunos de cada professor, reduzindo a disponibilidade individual. (E1)

Só mesmo o número de reuniões e o número de documentos a preencher que aumentaram. (...) O desenho curricular passou a ser outro. (E3)

Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação. (E6)

Saliente-se que os argumentos apresentados são de natureza extrínseca aos entrevistados, revelando alguma falta de auto-implicação face aos pressupostos inerentes à implementação do referido processo.

4.2. RESULTADOS DO 2º MOMENTO DO ESTUDO

Importa relembrar que o segundo momento do estudo empírico, que sustentou esta investigação, adoptou uma natureza essencialmente qualitativa, com alguma quantificação através de um questionário, privilegiando-se como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário e por entrevista (do tipo semi-estruturada), a observação e a análise documental (registos de campo, documentos oficiais da escola e documentos escritos elaborados pelos professores).

Na primeira subsecção *Escola onde decorreu o estudo*, faremos uma breve *caracterização geral* da escola, descreveremos a respectiva *organização pedagógica* e referir-nos-emos aos *princípios, valores e metas* da escola em questão, sustentando-nos, para tal, nos documentos oficiais da escola.

Na segunda subsecção *Conselho de turma do 8º ano de escolaridade* e na terceira subsecção *Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais*, apresentaremos uma: i) pequena *caracterização pessoal e profissional dos professores*, ii) análise do *contexto profissional*, iii) análise sobre a *representação conceptual* de alguns conceitos que assumiram maior centralidade com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, focalizando em particular o conceito de *Gestão curricular* e suas implicações na prática docente e iv) análise sobre as *dinâmicas de trabalho docente* subjacentes a estas estruturas curriculares de gestão intermédia.

Importa salientar que a apresentação dos dados referentes às segunda e terceira subsecções se encontra estruturada segundo duas perspectivas: a do *discurso* dos professores participantes no estudo e a das *práticas* desenvolvidas pelos mesmos.

Os dados referentes à *perspectiva de análise do discurso* dos professores centram-se, na sua maioria, em aspectos relacionados com as suas práticas docentes e emergiram da aplicação de um inquérito por questionário e outro por entrevista. Posteriormente, foram complementados com dados que advieram de documentos elaborados, em subgrupos de trabalho, no contexto, das sessões de carácter predominantemente teórico, dos percursos formativos desenvolvidos com estes professores ao nível do conselho de turma e do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

Por outro lado, os dados relativos à *perspectiva de análise das práticas* desenvolvidas pelos professores tiveram a sua origem em reuniões de trabalho, trabalhos de grupo desenvolvidos no contexto, das sessões de natureza prática, dos percursos formativos e exemplos de actividades curriculares dinamizadas numa lógica de colaboração docente.

A quarta subsecção incidirá nas *Estruturas de Administração e Gestão Pedagógica* sobre as quais faremos uma: i) breve *caracterização pessoal e profissional* dos presidentes dos conselhos executivo e pedagógico e Coordenador do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, ii) análise do *contexto profissional*. Faremos, igualmente, uma análise da perspectiva destes docentes sobre as temáticas iii) *Gestão do currículo* e iv) *Dinâmicas de trabalho docente*. Por último, apresentaremos a perspectiva destes responsáveis de gestão da escola sobre o impacte do *Protocolo de colaboração*

Escola/Universidade de Aveiro. Os dados apresentados nesta subsecção reportam-se à análise das entrevistas realizadas aos professores responsáveis por estas estruturas de administração e gestão pedagógica.

Saliente-se que os resultados apresentados neste capítulo são os que consideramos de interesse directo para a obtenção de indicadores que possibilitem dar resposta à problemática em estudo.

4.2.1. ESCOLA ONDE DECORREU O ESTUDO

Ainda que se admita a indispensabilidade de alguma contextualização, procuraremos não ser demasiado exaustivos na caracterização da Escola onde decorreu o segundo momento do estudo empírico. Pois não é a Escola no seu todo que nos interessa analisar, mas sim duas das suas estruturas curriculares de gestão intermédia: um conselho de turma do 8º ano de escolaridade e o departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais. Por outro lado, não podíamos deixar transparecer possíveis elementos identificadores da Escola, comprometendo, desse modo, a garantia de anonimato dada aos participantes do estudo.

Saliente-se que todos os elementos presentes nesta caracterização se reportam ao ano lectivo 2007/2008 e foram recolhidos a partir da:

- análise de diversos documentos internos da Escola, dos quais destacamos o Projecto Educativo de Agrupamento, o Projecto Curricular de Agrupamento e o Regulamento Interno;
- observação directa da Escola e do contacto estabelecido com a comunidade escolar, sobretudo, com os professores.

4.2.1.1. Caracterização geral

a) Identidade

A Escola, onde decorreu o segundo momento do estudo empírico, é uma escola pública com 2º e 3º ciclos que se encontra sediada na região norte do país. A referida Escola pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas que foi homologado por Despacho do senhor Director Regional de Educação do Norte em 2003.

O supracitado agrupamento, à data, era composto por sete Jardins-de-Infância, sete Escolas Básicas do 1º Ciclo e uma Escola Básica com 2º e 3º ciclos que funcionava como sede do agrupamento e onde decorreu o segundo momento do estudo empírico.

b) Caracterização Socioeconómica

O agrupamento recebe alunos de cinco freguesias, cuja principal área de trabalho e rendimento dos habitantes é a Indústria que se reparte por diversos sectores, nomeadamente têxtil (com grande incidência nas malhas e confecções do tipo familiar), plástico, madeira e materiais de construção civil.

O comércio é uma actividade pouco desenvolvida no concelho a que pertence o agrupamento, no entanto, existem em todas as freguesias mercearias com bens de primeira necessidade, cafés e alguns restaurantes. Importa salientar que as cinco freguesias se debatem com graves problemas de desemprego, motivados pelo encerramento de muitas empresas têxteis.

Centremo-nos na freguesia onde se encontra localizada a Escola em que decorreu o segundo momento do estudo empírico: o meio é rural com uma actividade mista de pequenas empresas de confecção e mobiliário. A agricultura praticada é, apenas, de subsistência, tendo os habitantes outra ocupação como actividade principal.

A população tem, em geral um reduzido nível cultural e uma formação académica elementar (nível médio de escolaridade dos pais dos alunos: 1º ciclo do Ensino Básico). Ressalve-se alguns casos de analfabetismo e poucos casos de habitantes com formação académica média ou superior.

c) Espaços físicos

A Escola cuja construção é recente (concluída no ano de 2000) tem uma configuração arquitectónica do tipo monobloco, estando preparada para receber no máximo 650 alunos, distribuídos por 22 turmas. As salas estão dimensionadas para turmas constituídas por 25 a 28 alunos. Os espaços físicos da Escola são um dos pontos fortes da mesma, aspecto salientado no Projecto Curricular de Agrupamento, que dispõe de:

- 11 salas de aula, que se encontravam em excelentes condições físicas, pois como tivemos oportunidade de verificar não apresentavam qualquer risco nas paredes, mesas e cadeiras dos alunos. Quando questionados sobre este aspecto os professores

mencionaram tratar-se de uma prioridade do conselho executivo que, no início de todos os anos lectivos, é incutida aos alunos e encarregados de educação com o pessoal docente e não docente;

- 2 laboratórios de Ciências Físicas e Naturais, devidamente apetrechados com material e equipamento específicos à leccionação das disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Contudo, em conversa informal com os docentes que leccionavam estas disciplinas, apercebemo-nos de que o equipamento existente, na generalidade, não era utilizado, por desconhecimento do seu modo de funcionamento;

- 3 salas destinadas à leccionação de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica;

- 1 sala de Informática onde era possível utilizar as tecnologias de informação e comunicação, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem e na valorização pessoal dos utilizadores da respectiva sala;

- 1 Centro de Recursos de fácil acesso, que possuía um fundo documental actualizado e em diversos suportes (documentos impressos, documentos audiovisuais, documentos digitais e documentos manipuláveis) e com equipamentos multimédia que permitiam o acesso a várias fontes de conhecimento. O Centro de Recursos tinha, de acordo com o Regulamento Interno, como principal finalidade disponibilizar, de forma criteriosa, documentação/informação e equipamentos que pudessem apoiar alunos, professores e funcionários;

- 1 Auditório com capacidade para 90 pessoas cujo principal objectivo é ser um espaço equipado com tecnologias de informação e comunicação que permita o desenvolvimento de actividades curriculares ou de enriquecimento curricular, realização de conferências, debates, simpósios, acções de formação e outras iniciativas de índole cultural;

- salas específicas destinadas: 1 ao Ensino Especial, 1 aos directores de turma, 1 à recepção de encarregados de educação, 1 aos alunos e 1 às aulas de apoio educativo;

- 1 sala de professores, de dimensão mediana, iluminada e arejada. As paredes da sala encontravam-se revestidas com placards de informação relativos às seguintes temáticas: convocatórias de reuniões, legislação, planificação de actividades escolares e formação contínua. Na sala encontrava-se um computador a que os docentes tinham acesso, sendo normalmente utilizado pelos directores de turma, uma mesa de trabalho de grande dimensão, onde tivemos oportunidade de reunir algumas vezes com os professores

participantes no estudo. Nas mesas mais pequenas que existiam na sala de professores pudemos observar pequenos encontros informais em que os professores partilhavam dúvidas de cariz disciplinar e trocavam ideias relativas a estratégias de ensino;

- 2 gabinetes de trabalho;
- Serviços Administrativos e 2 gabinetes de direcção;
- um amplo recinto exterior devidamente cuidado, 1 ginásio com sala de aparelhos anexa, 2 balneários (um feminino e um masculino), 1 arrecadação e um gabinete para os professores de Educação Física;
- Instalações sanitárias adequadas em todos os edifícios;
- 1 cantina, 1 bufete, 1 papelaria e 1 reprografia.

Pelo que observámos, podemos afirmar que se tratava de uma escola acolhedora onde imperava a boa preservação dos espaços físicos da mesma.

d) Recursos humanos: corpo discente, corpo docente e corpo não docente

A Escola apresentava, no ano lectivo 2007/2008, um total de 418 alunos distribuídos por 20 turmas, do 5º ao 9º ano de escolaridade. De acordo com o Projecto Curricular de Agrupamento os alunos manifestavam as seguintes características⁶³:

linguagem pobre em termos de vocabulário; pouca motivação para a leitura e escrita; dificuldades de concentração; deficientes regras de convivência social; falta de hábitos de higiene; ausência de hábitos de estudo; falta de acompanhamento por parte de alguns encarregados de educação; dificuldade na aquisição e domínio de conteúdos; falta de ambição escolar; baixa escolaridade dos pais e, consequentemente, dificuldade no acompanhamento escolar dos filhos.

O corpo docente era constituído por 65 professores, dos quais 43 pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola, 8 ao Quadro de Zona Pedagógica e 14 eram contratados. O corpo docente era predominantemente feminino, situando-se na faixa etária dos 30 aos 50 anos.

Relativamente ao pessoal não docente, este era composto por 17 auxiliares de acção educativa, 7 administrativos, 1 tarefeira e 2 guardas. De acordo com o Projecto Curricular

⁶³ Note-se que a leitura e análise do Projecto Curricular de Escola não nos permitiu conhecer o modo como foi recolhida e reunida esta informação.

de Agrupamento o pessoal não docente desempenhava importantes funções na vida da mesma e na eficácia da actividade pedagógica. Ainda, de acordo com o mesmo documento, o número de auxiliares de acção educativa era considerado insuficiente.

e) Funcionamento

O horário de funcionamento da Escola iniciava-se às 8h30min e finalizava às 18h30min, de segunda a sexta-feira. Importa salientar que a quarta-feira à tarde (não havia aulas) estava reservada para a realização de reuniões de professores, acções de formação ou outras actividades de interesse para os docentes da Escola. Os alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico encontravam-se distribuídos por anos de escolaridade.

4.2.1.2. Organização pedagógica

Se numa escola os espaços físicos e os recursos humanos são muito importantes, os órgãos de administração e gestão, assim como as estruturas de orientação educativa assumem um papel fundamental na coordenação e articulação de todos os elementos presentes.

Passaremos de seguida à caracterização sumária de alguns desses órgãos e estruturas, tendo como fontes de informação o Regulamento Interno, o Projecto Educativo de Agrupamento e o Projecto Curricular de Agrupamento.

a) Órgãos de administração e gestão do agrupamento⁶⁴

Assembleia de Escola

A Assembleia era o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras do Agrupamento, estando salvaguardada a representação e participação da comunidade educativa. Este órgão era constituído por um total de catorze elementos: sete professores (um representante do Pré-escolar, dois do 1º ciclo, dois do 2º ciclo e dois do 3º ciclo),

⁶⁴ À data da realização do estudo empírico ainda vigoravam o Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de Julho. No ano lectivo seguinte (2008/2009) estes decretos foram substituídos pelo actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

dois representantes da Associação de pais, três representantes do Pessoal não Docente, um representante das actividades de carácter cultural, artístico, ambiental e económico e um representante da Autarquia.

O Presidente da Assembleia era um docente eleito pela Assembleia e esta instância realizava obrigatoriamente quatro sessões ordinárias em cada ano civil. Fazia parte das competências da Assembleia, entre outras: aprovar, acompanhar e avaliar o Projecto Educativo do Agrupamento; promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa; aprovar o Regulamento Interno e emitir parecer sobre o Plano Anual de Actividades, verificando a sua conformidade com o Projecto Educativo do Agrupamento.

Conselho Executivo

Órgão de natureza colegial que procedia à administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. O Conselho Executivo da escola onde decorreu o nosso estudo empírico era constituído por um Presidente (que se encontrava no exercício do cargo desde a abertura da escola no ano de 2000) e três Vice-Presidentes. De entre as várias competências inerentes ao Conselho Executivo, destacava-se a elaboração do Regimento Interno que fixava as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros. Contudo, para o exercício das suas competências, era suposto que o Conselho Executivo considerasse as propostas e pareceres do Conselho Pedagógico, designadamente, em matéria de gestão pedagógica e administrativa.

Conselho Pedagógico

Órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, designadamente, nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação contínua do pessoal docente e não docente. Era composto por vinte elementos, a saber: o Presidente do Conselho Pedagógico, o Presidente do Conselho Executivo, o Coordenador do Pré-escolar, o Coordenador do 1º ciclo, quatro Coordenadores dos Departamentos Curriculares (2º e 3º ciclos), quatro Coordenadores de Ano (1º ciclo), o Coordenador do 2º ciclo, o Coordenador do 3º ciclo, o Coordenador do Núcleo de Apoio Educativo, o Coordenador de Projectos de Desenvolvimento Educativo, O Coordenador

do Centro de Recursos Educativos, o Coordenador do Desporto Escolar, o Representante da Associação de Pais e o Representante do pessoal não docente.

Entre as várias competências inerentes ao Conselho Pedagógico destacavam-se a elaboração da proposta do Projecto Educativo, a apresentação de propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades e pronunciação sobre os respectivos projectos e a definição de princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.

O Conselho Pedagógico reunia obrigatoriamente uma vez por mês e a duração do mandato dos elementos que o constituíam era de três anos lectivos. De acordo com o Regulamento Interno, caso houvesse, no final do ano lectivo, mobilidade de algum dos elementos, o Conselho Pedagógico sofreria as necessárias alterações de forma a garantir o número de elementos a que presidiu a sua composição.

Conselho Administrativo

Órgão de administração e gestão com poder deliberativo em matéria administrativo-financeira, constituído pelo Presidente e por um dos Vice-presidentes do Conselho Executivo e pelo chefe dos serviços de Administração Escolar, que reunia obrigatoriamente uma vez por mês.

As competências inerentes a este órgão passavam, entre outras, pela aprovação do projecto de orçamento anual do Agrupamento e autorização da realização de despesas e respectivo pagamento.

b) Estruturas de Orientação Educativa

Relativamente ao regime de orientação educativa, esta Escola totalizava as seguintes estruturas: Conselho de Docentes do Pré-escolar, Conselho de Docentes do 1º ciclo, Departamentos curriculares, Coordenação de Turma e Coordenação de Ciclo. Em estreita colaboração com o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo competia às estruturas de orientação educativa:

a) a articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto da sala de aula;

c) a coordenação pedagógica de cada ano. (art. 35º do Regulamento Interno)

Atendendo à realidade da Escola em estudo, analisaremos de seguida as estruturas Departamentos Curriculares e Coordenação de Turma que são alvo de maior interesse para o nosso estudo.

Departamentos curriculares (2º e 3º ciclos)

Uma das principais finalidades do departamento curricular era desenvolver medidas de reforço da articulação curricular e interdisciplinaridade na aplicação dos planos de estudo. Competia, entre outras, a esta estrutura de orientação educativa:

- 1. Colaborar com o Conselho Pedagógico na construção do Projecto Educativo;*
- 4. Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento*
- 5. Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, mediante selecção de métodos de ensino e avaliação, materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos (art. 38.º do Regulamento Interno).*

No ano lectivo 2007/2008 os professores dos 2º e 3º ciclos estavam afectos a quatro departamentos curriculares, cuja composição, por grupos de docência, se apresenta no Quadro 4.5.

Nome do Departamento	Grupos de docência
Línguas	Português e Estudos Sociais/História (200a)), Português e Francês (210), Português e Inglês (220), Português (300), Francês (320) e Inglês (330). a) Docentes com formação superior em Línguas.
Ciências Sociais e Humanas	Português e Estudos Sociais/História (200b)), Educação Moral e Religiosa Católica (290), História (400) e Geografia (420). b) Docentes não incluídos no departamento de Línguas.
Matemática e Ciências Experimentais⁶⁵	Matemática e Ciências da Natureza (230), Matemática (500), Física e Química (510), Ciências Naturais (520) e Informática (550).
Expressões	Educação Visual e Tecnológica (240), Educação Musical (250), Educação Física (260), Educação Tecnológica (530), Artes Visuais (600), Educação Física (620) e Educação Especial (910).

Quadro 4.5: Departamentos curriculares que constituíam a Escola no ano lectivo 2007/2008

⁶⁵ Saliente-se que uma parte do nosso estudo empírico foi realizada com professores da área curricular de Ciências Físicas e Naturais pertencentes a este Departamento, pelo que oportunamente será feita uma descrição mais pormenorizada deste Departamento Curricular.

Cada um dos departamentos curriculares era composto por todos os docentes das respectivas disciplinas leccionadas na escola. Esta estrutura curricular era, de acordo com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, coordenada por um professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada e de reconhecida competência pedagógica e científica, bem como com capacidade de relacionamento e liderança. No caso específico do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e devido à ausência de um professor titular, o Conselho Executivo designou, atendendo aos critérios acima mencionados, um dos docentes como coordenador de departamento, passando este a ser equiparado a professor titular.

Nos diferentes departamentos o exercício da função de coordenação era auxiliado por representantes das diferentes áreas disciplinares nomeados, pelo Conselho Executivo, por um período de um ano lectivo. O coordenador de departamento acumulava, também, as competências relativas à área disciplinar a que pertencia.

Eram competências do coordenador de departamento, entre outras:

- representar os professores do departamento que coordena no Conselho Pedagógico;
- convocar, presidir e orientar as reuniões do departamento que coordena;
- potenciar a partilha de experiências e a colaboração entre todos os docentes que integram o departamento

No que concerne às competências inerentes ao desempenho do papel de representante da Área Disciplinar, destacam-se as seguintes:

- certificar, através de estratégias que julgue serem adequadas, o funcionamento eficiente da sua área disciplinar;
- convocar e presidir às reuniões da sua área disciplinar se a especificidade dos assuntos a tratar justificar a sua existência para além das reuniões de departamento;
- apresentar ao coordenador do seu departamento curricular propostas, pareceres e projectos dinamizados na sua área disciplinar.

Importa salientar que no departamento de Matemática e Ciências Experimentais (um dos objectos de estudo) o coordenador de departamento assumia, cumulativamente, as funções de representante da Área Disciplinar de Matemática e Informática. Por conseguinte, apenas existia mais um representante da Área Disciplinar de Ciências

Físicas e Naturais que congregava os professores de Ciências da Natureza (2º ciclo), Ciências Naturais (3º ciclo) e Físico-Química (3º ciclo).

Note-se que os departamentos curriculares:

reúnem mediante convocatória do seu coordenador, ordinariamente, uma vez por mês, na semana seguinte à realização do Conselho Pedagógico e, extraordinariamente, sempre que o coordenador achar conveniente ou as necessidades de articulação curricular o exijam (art. 41.º do Regulamento Interno).

Coordenação de Turma

O conselho de turma é responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das actividades a desenvolver na turma com os alunos. Por sua vez, o director de turma preside este conselho, constituído pelos professores da turma, pelo delegado da turma e por um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos.

De acordo com o Regulamento Interno em vigor no ano lectivo 2007/2008, eram competências do conselho de turma, entre outras:

- 1. Elaborar o Projecto Curricular de Turma.*
- 3. Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto da sala de aula.*
- 5. Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas.*
- 8. Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e de avaliação dos alunos.*
- 10. Colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade. (art. 51.º do Regulamento Interno)*

Conforme o Regulamento Interno, o conselho de turma reunia, ordinariamente, no início de cada ano lectivo, pelo menos uma vez por período para efeitos de avaliação e, extraordinariamente, sempre que motivos de natureza pedagógica ou disciplinar o justifiquem.

Coordenação de Ciclo

Um professor titular de turma do 1º ciclo e dois directores de turma, um do 2º ciclo e outro do 3º ciclo asseguravam, durante um período de três anos lectivos, a dinamização e

coordenação das tarefas educativas referentes aos alunos do respectivo ciclo. Fazia parte das competências do Coordenador de Ciclo, entre outras:

- 1. Representar os docentes titulares e os directores de turma no Conselho Pedagógico.*
- 3. Assegurar, coordenar e avaliar os Projectos Curriculares de Turma.*
- 5. Assegurar a articulação entre as actividades desenvolvidas pelos docentes titulares de turma e pelos directores de turma do respectivo ciclo de escolaridade e as preconizadas pelos conselhos de docentes (1.º ciclo) e pelos departamentos curriculares (2.º e 3.º ciclos), nomeadamente no que se refere aos conteúdos programáticos e competências de aprendizagem.*
- 12. Avaliar, anualmente em conjunto com os docentes titulares de turma e com os directores de turma do respectivo ciclo, o trabalho realizado, ao longo do ano lectivo. (art. 58.º do Regulamento Interno)*

c) Serviços Especializados de Apoio Educativo

Conjugando a sua actividade com as estruturas de orientação educativa, os Serviços Especializados de Apoio Educativo tinham como principal finalidade promover a existência de condições certificadoras da plena integração escolar dos alunos. Constituíam Serviços Especializados de Apoio Educativo da escola onde decorreu o segundo momento do nosso estudo empírico: os Serviços de Psicologia e Orientação, o Núcleo de Apoio Educativo⁶⁶ e o Apoio Sócio Educativo.

4.2.1.3. Princípios, valores e metas

Solidariedade, nivelamento por cima e os afectos eram, de acordo com o Projecto Curricular do Agrupamento, os três vectores fundamentais deste Agrupamento de Escolas. Fomentar o desenvolvimento de competências básicas que permitissem aos alunos a resolução de situações-problema, sem esquecer valores subjacentes a todos os seus actos e atitudes, era uma das grandes ambições deste Agrupamento.

Apresentamos de seguida alguns dos princípios, valores e metas do Agrupamento em que se inseria a Escola. Optámos por apresentar os dados em forma de quadro para mais fácil leitura.

⁶⁶ Os principais objectivos deste núcleo eram promover a integração de todos os alunos com necessidades educativas especiais e desenvolver todas as acções necessárias ao nível do diagnóstico, do apoio e do encaminhamento dos casos detectados

“Por uma Escola diferente...”	
Princípios e valores a defender	<ul style="list-style-type: none"> - Promover aprendizagens significativas, a construção de valores e a integração social dos seus alunos - Assegurar uma articulação curricular equilibrada entre o saber e o saber fazer - Educar para a tolerância, a solidariedade e para a paz - Estimular para a autonomia, responsabilidade, discernimento e auto-estima - Proporcionar um ambiente de convivência salutar - Desenvolver a auto-avaliação - Promover uma igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento - Desenvolver as capacidades de aprender a aprender e de aprender a ser para além do saber e do saber fazer
Metas a alcançar	<ul style="list-style-type: none"> - Criar tempos comuns às equipas educativas para trabalharem colaborativamente, encontrando-se para tal as tardes de quarta sem actividade lectiva - Promover o desenvolvimento profissional dos docentes⁶⁷ - Promover uma cultura interdisciplinar - Promover comportamentos protectores da saúde⁶⁸ - Envolver toda a comunidade educativa na conservação e no melhoramento do espaço escolar - Incentivar a comunicação Escola/Pais - Proporcionar a formação contínua necessária ao pessoal não docente - Reforçar as parcerias com a comunidade

Quadro 4.6: Princípios, valores e metas do Agrupamento
(Adaptado do PEA e do PCA, do ano lectivo 2007/2008)

Note-se que a listagem de *metas a alcançar* não era acompanhada de um conjunto de estratégias a desenvolver com vista a atingir as metas definidas.

De acordo com o Projecto Curricular de Agrupamento foram definidas como três grandes áreas de intervenção prioritária as seguintes:

- Língua Portuguesa, que dado o seu carácter transversal se assumia de grande importância em todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, de modo a diminuir os níveis de insucesso era pretensão do Agrupamento que a área de Estudo Acompanhado fosse um meio para atingir esse objectivo. Contudo, esta pretensão não passou do campo das intenções, uma vez que foi opção da escola atribuir os tempos lectivos da área de Estudo Acompanhado à Matemática dado esta escola estar inserida no Plano da Matemática, em consonância com o ponto 5 do Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Junho, posteriormente publicado;

⁶⁷ Note-se que no ano lectivo 2007/2008 vários professores participavam em projectos que tinham como finalidade o seu desenvolvimento profissional.

⁶⁸ Destaque-se o envolvimento desta escola no Projecto Porto Saúde, que visava, entre outros, potenciar comportamentos protectores da saúde.

- Educação para a Cidadania, com um carácter transversal a todos os ciclos e professores, assumindo-se como espaço privilegiado a área de Formação Cívica e por conseguinte a sua leccionação era atribuída ao director de turma. A Educação para a Cidadania deveria contribuir para a criação da identidade e desenvolvimento da responsabilidade e respeito na vida cívica dos alunos;
- Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação que, igualmente, deveria ter um carácter transversal, contribuindo desta forma para a formação dos alunos.

Não poderíamos terminar a caracterização da Escola sem realçar alguns aspectos, nomeadamente: a disponibilidade e interesse do Presidente do Conselho Executivo para que tivéssemos as condições necessárias para o desenvolvimento do Projecto em parceria (Escola/Universidade de Aveiro); a boa preservação dos espaços e recursos físicos da escola e o bom ambiente entre professores/alunos que transparecia nos corredores.

4.2.2. CONSELHO DE TURMA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

O conselho de turma do 8º ano de escolaridade objecto de análise era, no ano lectivo 2007/2008, constituído por catorze professores que asseguravam a leccionação das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Francês, História, Geografia, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física, Design de Comunicação, Educação Visual, Educação Tecnológica, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Área Projecto e Educação Moral, Religiosa e Católica. Uma vez que na turma em questão estava integrado um aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Decreto-Lei nº 3/2008, de 8 de Janeiro), a este conselho de turma estava afecto, igualmente, um professor do ensino especial.

Saliente-se que dois dos professores (Língua Portuguesa e Educação Moral, Religiosa e Católica) se demonstraram indisponíveis para participarem no estudo empírico, invocando como argumento a falta de tempo, motivada i) pela sua frequência em acções de formação cujo horário era pós-laboral e ii) pelo exercício de funções docentes em mais do que uma escola. Deste modo, os resultados⁶⁹, que se apresentam, reportam-se aos doze professores participantes.

⁶⁹ Tal como referimos no capítulo anterior, optámos, no presente capítulo *Análise e discussão dos resultados* do 2º momento do estudo empírico, pela utilização de uma nomenclatura que se explicita nos exemplos seguintes:

Para um melhor conhecimento dos participantes, apresenta-se de seguida a caracterização pessoal e profissional dos mesmos.

4.2.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores

De modo a efectuarmos a caracterização pessoal e profissional dos professores que constituíam o conselho de turma em estudo, baseámo-nos nos dados obtidos através do inquérito por questionário (Anexo 17) administrado, no mês de Novembro do ano lectivo de 2007/2008, aos doze professores participantes no estudo.

A idade média do corpo docente que integrava o conselho de turma em análise era de 38,3 anos, predominando o género feminino (91,7%), como se pode verificar pela análise dos dados ilustrados na Figura 4.8, facto que confirma, uma vez mais, resultados de estudos elaborados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Nóvoa, 1995b, Tardif & Lessard, 1999).

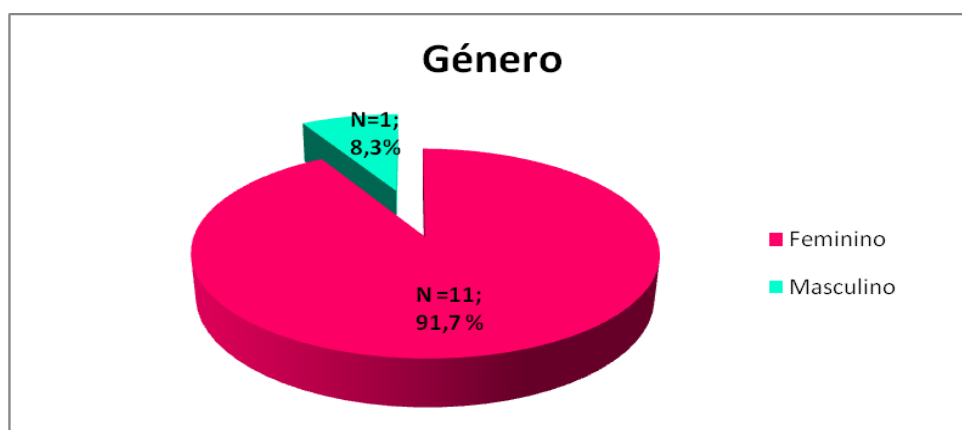


Figura 4.8: Distribuição dos professores do conselho de turma por género

ECT1, em que E = entrevista; CT = conselho de turma e 1 = professor 1;

PFCT_G1, em que PFCT = percurso formativo conselho de turma e G1 = grupo 1;

RC_Cod, em que RC = registo de campo e Cod = aula em codocência;

RFX_Cod, em que RFX = reflexão conjunta e Cod = aula em codocência;

RC1_CT, em que RC1 = registo de campo número 1 relativo a reuniões e actas de trabalho e CT = conselho de turma;

RC_PCT, em que RC = registo de campo e PCT = Projecto Curricular de Turma

Relativamente à habilitação académica dos professores respondentes, a licenciatura era o grau académico da generalidade (91,7%). Na verdade, apenas um professor (8,3%) possuía como grau académico o Mestrado.

A análise dos dados referentes ao tipo de vínculo profissional, permitiu-nos constatar a existência de estabilidade neste corpo docente, uma vez que, nove professores estavam afectos a um quadro de escola/agrupamento, dois a um quadro de zona pedagógica e apenas um era contratado. Os dados apresentados na Figura 4.9 ilustram o tempo de serviço deste corpo docente, confirmando a estabilidade do mesmo, dado que a generalidade dos professores (dez) se encontrava a leccionar há, pelo menos, sete anos.

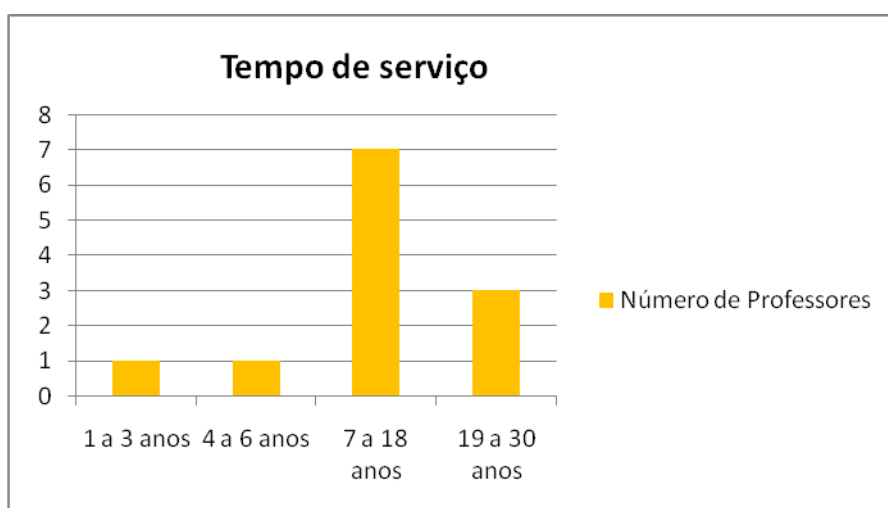


Figura 4.9: Distribuição dos professores por tempo de serviço

Verificámos, através das respostas dadas ao questionário, que no ano lectivo 2007/2008 em que decorreu o segundo momento do nosso estudo empírico, um terço dos professores (4) não desempenhava qualquer tipo de cargo pedagógico e os restantes oito professores desempenhavam um ou mais cargos, nomeadamente o de director de turma (5), o de responsável pela dinamização de projectos e/ou clubes (5) e o de subcoordenador ou representante de grupo (3).

4.2.2.2. Contexto profissional

A caracterização do *contexto profissional* dos doze professores participantes que constituíam o conselho de turma em estudo baseou-se nos dados obtidos através da

realização de uma entrevista do tipo semi-estruturada (Anexo 13a) efectuada no ano lectivo de 2007/2008.

O discurso dos entrevistados no âmbito do bloco temático que designámos por *Contexto Profissional* foi submetido a um processo de categorização, tendo sido estabelecidas duas categorias – *Escola* e *Trabalho docente* – e algumas subcategorias.

O processo de categorização relativo à categoria *Escola* encontra-se sistematizado no quadro 4.7.

BLOCO TEMÁTICO – CONTEXTO PROFISSIONAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Escola	Critérios de selecção	Bom ambiente
		Projecto da Escola
		Colocação aleatória
		Proximidade da área de residência
	Aspectos positivos	Relacionamento entre colegas
		Relacionamento professor/alunos
		Condições físicas
		Participação em projectos
	Aspectos negativos	Alunos
		Burocracia
		Isolamento geográfico
		“Guerras de bastidores”
		Individualismo docente
	Permanência	Perspectiva de mudança
		Perspectiva de manutenção

Quadro 4.7: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Escola*

Começámos por averiguar quais os **critérios de selecção** que estiveram subjacentes à escolha da escola onde se encontravam a leccionar os doze professores. O critério *proximidade da área de residência* foi apontado por cinco dos professores e os critérios *bom ambiente* e *colocação aleatória* foram ambos mencionados por três professores cada. Note-se que o *Projecto da Escola* foi referido por dois professores como um dos critérios subjacentes à selecção da escola, como se ilustra na citação:

Projecto da Escola, relacionado com os “afectos”, algo que considero fundamental, tanto para um bom ambiente de trabalho entre pares, como para a protecção e garantia do sucesso de todos os jovens, principalmente aqueles que não têm uma estrutura familiar equilibrada e funcional (ECT12)

Quando questionados sobre os **aspectos positivos** que os entrevistados associavam à escola, o *relacionamento entre colegas* e as *condições físicas da escola* assumiram

grande relevância tendo, cada um destes aspectos, sido indicado por sete dos professores. Note-se que as relações de natureza interpessoal (entre pares) assumiam grande importância para a generalidade dos entrevistados, sendo vistas como um factor potenciador ou não do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, na linha de aspectos destacados por Hargreaves (1998) e Hernández (2007).

O *relacionamento entre professor e alunos* foi um dos aspectos mencionados como positivo por seis docentes, aspecto associado ao carácter pacífico ou submisso dos alunos, como exemplifica a afirmação do professor ECT2:

nesta escola os alunos são humildes, não temos casos de indisciplina graves. Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar.

A escola onde decorreu o nosso estudo participava em variadíssimos projectos (Eco-escolas, Porto Saúde, (Con)textos, Educação para o Empreendedorismo, Plano da Matemática, entre outros), pelo que foi com alguma estranheza que verificámos que a *participação em projectos* foi apenas mencionada por um docente como aspecto mais positivo desta escola. Tal facto indicia uma relação ambígua dos docentes com os projectos, sendo possível que os cinco entrevistados que afirmaram estar envolvidos em projectos talvez não estivessem realmente auto-implicados nos mesmos.

Relativamente aos **aspectos negativos** associados à escola a subcategoria *alunos* foi a mais salientada (7 professores), invocando, como se pode verificar nas citações abaixo ilustradas, dificuldades de aprendizagem e carências socioeconómicas dos alunos:

(...) as dificuldades de aprendizagem dos alunos que se reflectem, consequentemente, no seu aproveitamento escolar. (ECT7)

(...) há carências económicas e/ou sociais numa grande parte dos alunos, bem como discentes com problemas de aprendizagem significativos. (ECT10)

Note-se que o insucesso escolar dos alunos era justificado, por estes professores, com argumentos de natureza intrínseca aos alunos e extrínseca aos próprios professores, o que vai ao encontro de resultados de estudos desenvolvidos por Ashton & Webb (1986) e Roldão (2000a) em que se verifica consistentemente que os professores atribuem aos alunos, mais concretamente à sua falta de motivação, às suas dificuldades de aprendizagem e ao contexto de onde provêm. Neste sentido, estes professores e o seu modo de ensinar parecem considerar-se alheios à responsabilidade do insucesso escolar

(não cumprimento dos objectivos académicos), dada a omissão de referências a essa dimensão.

Face aos resultados apresentados anteriormente, no que diz respeito ao aspecto considerado como mais positivo da escola (relacionamento entre colegas), foi com alguma perplexidade que através do discurso dos entrevistados constatámos que a existência de *guerras de bastidores* foi o segundo aspecto negativo mais referenciado (3 professores), como exemplifica a afirmação do professor ECT12:

Existe alguma rivalidade entre os docentes e espírito competitivo, que gera desentendimentos, zangas, desconfiança, e discussões nas reuniões e no espaço escolar. Há uma luta interna entre alguns pares que pretendem ser considerados excelentes e isso quebra completamente o “projecto dos afectos” e o clima de confiança.

Atendendo a que a implementação do processo de Avaliação de Desempenho Docente teve início no ano lectivo em que decorreu o estudo (2007/2008) questionamo-nos se as apelidadas *guerras de bastidores* não estarão relacionadas com a ausência de uma cultura de avaliação do desempenho docente que tem caracterizado o exercício da docência em Portugal.

O *isolamento geográfico da escola* face à população foi, igualmente, mencionado por três dos professores, que consideravam este factor como condicionante a um maior número de interacções entre a escola e o meio envolvente.

Os restantes aspectos considerados como menos positivos na escola foram o excesso de *burocracia* inerente ao desempenho do trabalho docente assinalado por dois professores e o *individualismo docente* apontado apenas por um dos professores, como se ilustra na afirmação seguinte:

(...) destaco o facto dos professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas. (ECT12)

Relativamente à subcategoria **permanência**, era nossa intenção conhecer em que medida trabalhar naquela escola satisfazia ou não os professores entrevistados ao que conseguimos apurar que nove dos professores se encontravam satisfeitos, não colocando a hipótese de mudar de escola. Em contrapartida, três dos professores ponderavam mudar de escola apresentando como justificações a aproximação à área de

residência e/ou o desejo de trabalharem em ambientes de maior colaboração docente, como se pode verificar nas citações seguintes:

Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto! (...) Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas (ECT2)

Preferia uma escola mais perto de X (cidade onde resido), com ensino secundário e com maior percentagem de homens em relação ao total de docentes. (...) e ainda porque prefiro ambientes mais desafiantes e francos e acho que esta escola tem um grande predomínio de mulheres no seu corpo docente o que contribui para um clima de grupos e de divisões (ECT3)

Uma do concelho de Y, na medida em que é a minha área de residência (ECT10)

O processo de categorização relativo à categoria *Trabalho docente* encontra-se sistematizado no quadro 4.8.

BLOCO TEMÁTICO – CONTEXTO PROFISSIONAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Trabalho docente	Valorização	Inexistente a rara
		Média a elevada
		Aspectos valorizados
	Percepção da forma de trabalhar dos pares	Individual
		Colaborativo

Quadro 4.8: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Trabalho docente*

Tendo presente o que nos diz Day sobre a colaboração docente de que: o *comprometimento emocional e intelectual necessário para trabalhar intimamente com os outros poderá ser enfraquecido se não for devidamente reconhecido* (2004: 109), foi nossa intenção averiguar, a opinião dos entrevistados, sobre o grau de **valorização** que a escola atribuía ao trabalho docente, sendo que a totalidade dos docentes considerou existir uma média a elevada valorização do seu trabalho. Realidade que, no entender de Fullan & Hargreaves (2001), potencia o crescimento profissional docente.

Questionados sobre quais os aspectos mais valorizados pela escola, os projectos (concepção e desenvolvimento) e actividades “extra-curriculares” foram os aspectos mais referenciados, como ilustram algumas das citações seguintes:

Somos apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão. (ECT1)

Na minha opinião, o órgão de gestão apoia e incentiva a criação de novos projectos, aprovando-os sempre que se verifique a sua viabilidade. (ECT11)

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos perceber que para a generalidade dos docentes deste conselho de turma a referida valorização do trabalho era feita pelo Conselho Executivo (Órgão de Gestão) e assumia grande importância para os docentes, resultados que encontram sustentação na teorização de alguns autores (Fullan, 1991; Nias *et al*, 1989) que afirmam que o desenvolvimento de culturas colaborativas docentes é fortemente influenciado pela acção das equipas de liderança existentes nas escolas. Em contrapartida, a valorização por parte dos pares não foi mencionada e, quando ocorria, era no sentido de uma desvalorização que não entendiam, como se comprova no discurso do entrevistado ECT3:

No meu caso particular posso referir (...) o incentivo e o reconhecimento por parte da escola (Conselho Executivo e outros) relativamente à reformulação do jornal do agrupamento. (...) embora tenha também ficado decepcionada com a reacção de alguns docentes. De alguns docentes não ouvi uma única palavra de apreço e assisti a uma recusa em adquirir ou incentivar os alunos e os encarregados de educação a adquirirem os jornais.

Note-se que nenhum dos entrevistados deu exemplos de aspectos que tenham ocorrido em contexto de sala de aula e que tenham sido objecto de apreciação. Isto leva-nos a inferir que os aspectos relacionados com o contexto da sala de aula não eram objecto de diálogo, reflexão e tomada de decisões conjunta. Em nosso entender, essa falta de diálogo, partilha, análise e reflexão sobre o núcleo da acção docente condiciona o desenvolvimento profissional docente e poderá justificar a resistência à “entrada” dos pares na sala de aula.

Quando questionados sobre qual a sua **percepção sobre a forma de trabalhar dos pares**, a totalidade dos inquiridos classificou-a de colaborativa, assumindo diferentes posicionamentos. Um grupo de sete professores classificava a forma de trabalhar dos pares como predominantemente colaborativa, já os restantes cinco professores classificaram-na como moderadamente colaborativa. No entanto, importa realçar a afirmação do professor ECT12, que referia que o trabalho colaborativo docente ao nível da preparação de aulas era parco, invocando o seguinte argumento:

Dada a escassez de tempo para o exercício da componente de trabalho individual, há momentos de pouco trabalho colaborativo, sobretudo ao nível da preparação de aulas. (ECT12)

Note-se que este professor classificou como colaborativa a forma de trabalhar dos pares, por comparação com colegas de outras escolas onde esteve a leccionar. Contudo, e apesar de considerar que existia colaboração docente, esta raramente se estendia à planificação conjunta, o que corrobora resultados de estudos desenvolvidos por Lima (2002a, 2004), sendo a incompatibilidade de horários e a especificidade dos projectos em que os professores estavam envolvidos apresentadas como justificação para a não realização de mais situações de trabalho colaborativo entre docentes.

4.2.2.3. Representação conceptual e gestão do currículo

Com o eixo de análise *Representação conceptual* almejávamos averiguar o nível de apropriação de conceitos que assumiram maior centralidade no actual discurso educativo. Os dados referentes a este objectivo organizam-se segundo a *perspectiva de análise do discurso* dos professores, como explicitámos na secção 2. Note-se que não era objectivo deste estudo proceder em contexto de sala de aula a uma análise detalhada das representações dos professores. Contudo, o discurso destes professores quando comentavam as suas práticas permite-nos estabelecer algumas inferências e levantar algumas interrogações.

A administração do inquérito por questionário aos professores deste conselho de turma permitiu-nos constatar qual o entendimento que estes professores afirmaram atribuir aos conceitos de *Currículo*, *Desenvolvimento curricular*, *Gestão curricular*, *Projecto* e *Trabalho colaborativo*.

Recordemos que, para cada um dos conceitos foi apresentado um conjunto de expressões das quais apenas duas se encontravam formuladas de acordo com referenciais teóricos sustentadores desta investigação. No Quadro 4.9 (N=12 professores) organizam-se, por conceito, os resultados relativos à frequência das respostas obtidas em consonância com referenciais teoricamente fundamentados.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conceito	Teoricamente fundamentado	Frequência
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓Projecto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto. ✓Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo. 	10
Desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos. ✓Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curricular assumidas. 	4
Gestão curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. ✓Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional. 	3
Projecto	<ul style="list-style-type: none"> ✓Conjunto de actividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos. ✓Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações. 	8
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática lectiva, tais como, planificações, construção de materiais didácticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas. ✓Processo de interacção em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adoptar. 	8

Quadro 4.9: Representação conceptual de conceitos emergentes no discurso educativo

Através da leitura dos dados do Quadro 4.9 podemos verificar que os conceitos de *Currículo*, *Projecto* e *Trabalho Colaborativo* são os que aparentam estar mais apropriados pelos professores do conselho de turma, tendo por referência o entendimento teoricamente fundamentado.

No entanto, relativamente ao entendimento sobre o conceito de *Currículo* questionamo-nos se as respostas dadas não reflectem a tendência de seguir o discurso normativo, uma vez que um dos grupos de trabalho constituído no âmbito do percurso formativo afirmou:

Considerar que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, próprias de cada escola, é algo um pouco desfasado da realidade. Tal deve-se ao facto de, por exemplo, ao serem aplicados exames nacionais, as características próprias de cada escola são postas de lado, para dar prioridade aos conteúdos do currículo nacional. (PFCT_G1)

Esta afirmação levanta-nos duas questões, considerarão estes professores que: i) os conteúdos podem não ser uma prioridade do Projecto Curricular de Agrupamento e ii) adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola se traduz em reduzir conteúdos em vez de desenvolver estratégias de ensino que o permitam adaptar em função das características dos alunos. Este questionamento é reforçado pelo facto de apenas três dos professores do conselho de turma terem associado o conceito de *Gestão curricular* a uma *Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional* e pelo discurso do entrevistado ECT1 que reflecte maior preocupação com *o que ensinar* em detrimento do *como ensinar* e *porquê*:

A gestão do currículo pressupõe tomarmos as decisões sobre o que vamos ensinar em cada ano de escolaridade e em cada turma.

No quadro teórico em que nos situamos, gestão curricular não consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis, pois essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo, a uma diminuição e abaixamento de nível que não se coadunam com a ideia de gerir para melhorar (Leite, 2001b), pois tal como nos afirma Roldão *adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem* (1999b:54).

À semelhança do conceito de Gestão curricular, os dados ilustrados no Quadro 4.9 evidenciam que o conceito de *Desenvolvimento curricular* também parece estar pouco apropriado pelos professores deste conselho de turma. Importa salientar que a expressão *Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados* foi assinalada por oito dos professores, revelando um predomínio da execução sobre os aspectos relacionados com a concepção, monitorização, reflexão e reconceptualização.

A linha de apropriação do conceito de *Desenvolvimento curricular* reflecte, uma vez mais o carácter centralista do sistema educativo português, isto é, a predominância da execução curricular na escola e a ausência de concepção curricular (Roldão, 2000b).

Em relação ao conceito de *Projecto* e apesar de oito dos professores terem assinalado as duas expressões mais próximas do quadro teórico de referência, interrogamo-nos se o discurso dos mesmos não traduz o facto de este conceito estar associado a normativos a cumprir no dia-a-dia das escolas, nomeadamente a construção do Projecto Curricular de

Turma. Esta interrogação é sustentada pelo discurso de alguns dos professores que, quando questionados sobre a finalidade do Projecto Curricular de Turma, a terem associado ao cumprimento da legislação e ao compilar de informações, como ilustram as afirmações:

Em teoria o PCT promove o sucesso das aprendizagens dos alunos, mas na prática tal não acontece pois na generalidade dos casos o PCT não passa de um documento burocrático elaborado pelo director de turma. (QCT4)

O PCT é um instrumento burocrático que visa oficializar estratégias e formas de trabalho. Não me parece ter influência directa no sucesso educativo dos alunos. (QCT6)

O PCT é um documento que somos obrigados a elaborar para cada turma e assume um carácter essencialmente burocrático. (ECT1)

Acaba por não passar de um conjunto de folhas. (ECT2)

É mais um documento burocrático [...] A finalidade do PCT resume-se ao cumprimento de uma obrigação contemplada na legislação. (ECT9)

Esta incoerência de discurso poderá traduzir as limitações e mais-valias inerentes às modalidades de perguntas fechadas e abertas do questionário, pois na questão fechada (n.º 1.4) os professores tenderam a assinalar a resposta “politicamente correcta”. Em contrapartida, na questão aberta (n.º 8) os mesmos afastaram-se da resposta “politicamente correcta” e foram ao encontro da sua prática quotidiana. Note-se que o discurso das entrevistas corrobora o discurso da questão n.º 8 do questionário. Por outro lado, estas afirmações induzem-nos a questionar esta pretensa apropriação do conceito de *Projecto* e, por conseguinte, a lógica de trabalho que lhe é inerente.

Segundo Roldão,

O uso inteligente, estratégico e orientador da acção dos documentos (PEA, PCA, PCT) para a melhoria do ensino que se propõe, no plano da sua institucionalização normativa, é assim condenado a uma ineficácia tanto mais real quanto mais vestida de retórica, e, o que é pior, contraditória da construção da autonomia real, que todavia o discurso invoca e a administração parece exigir. (2005: 67)

No que concerne ao conceito de *Trabalho colaborativo*, os dados do Quadro 5.9, revelam que oito dos professores aparentaram ter um entendimento deste conceito próximo do teoricamente fundamentado. Contudo, equacionamos se este aparente entendimento se reflecte em práticas docentes de natureza colaborativa, uma vez que, quando solicitado a

caracterizar as dinâmicas de trabalho privilegiadas para a concretização de Projectos Curriculares de Turma, o professor QCT4 afirmou:

A dinâmica de trabalho entre os professores do conselho de turma limita-se ao preenchimento de documentos. Fora da reunião de conselho de turma a colaboração entre professores é praticamente inexistente.

Com o bloco temático *Gestão do currículo* ambicionávamos caracterizar e compreender os processos de gestão curricular desenvolvidos por estes professores no contexto do conselho de turma em análise e do departamento curricular a que pertenciam. Os dados alusivos a este objectivo organizam-se segundo a *perspectiva de análise do discurso* dos professores e a das práticas por eles desenvolvidas, como explicitámos na secção 2.

Relembramos que os dados relativos à *perspectiva de análise do discurso* dos doze professores do conselho de turma focalizam-se, na sua maioria, em aspectos relacionados com as suas práticas docentes e resultaram da aplicação de um inquérito por questionário e outro por entrevista. Estes aspectos foram complementados com dados que provieram de documentos elaborados, em subgrupos de trabalho, no contexto, das sessões de carácter predominantemente teórico, dos percursos formativos desenvolvidos com estes professores ao nível do conselho de turma.

Por sua vez, os dados alusivos à *perspectiva de análise das práticas* desenvolvidas pelos professores remetem para reuniões de trabalho, trabalhos de grupo desenvolvidos no contexto, das sessões de natureza prática, dos percursos formativos e exemplos de actividades curriculares dinamizadas numa lógica de colaboração docente.

De forma a facilitar a leitura e análise dos dados referentes ao bloco temático *Gestão do currículo* optámos por estruturar a sua apresentação de acordo com as três categorias de análise, respectivamente: *Práticas*; *Articulações curriculares* e *Projecto Curricular de Turma*. Para estas categorias apresentamos a perspectiva de análise do discurso dos **doze professores** do conselho de turma seguida da perspectiva de análise das práticas.

Perspectiva de análise do discurso

Os dados referentes à categoria *Práticas* foram objecto de um processo de categorização, o qual se encontra sistematizado no quadro 4.10.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Práticas	Conselho de Turma	Frequência
		Evidências
		Elaboração de documentos pedagógicos
	Departamento Curricular	Frequência
		Evidências
		Elaboração de documentos pedagógicos
	Mais-valias	Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem
	Constrangimentos	Burocracia
		Horários
		Motivação
	Condições facilitadoras	Colaboração
		Horários

Quadro 4.10: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Práticas*

Relativamente às práticas de gestão curricular realizadas ao nível do **conselho de turma**, questionámos os doze professores sobre a *frequência* com que estas eram realizadas. Sendo que seis dos professores afirmaram que esta situação era escassa, pois, como evidencia a citação, nas reuniões de conselho de turma privilegiavam-se os assuntos relacionados com o comportamento e aproveitamento dos alunos.

Nas reuniões de Conselho de Turma não se trabalha muito a gestão curricular. Estas reuniões são essencialmente destinadas para a avaliação dos alunos, para análise do aproveitamento e comportamento da turma e/ou para análise de alguma situação específica de um aluno. (ECT5)

Por outro lado, a generalidade destes professores considerou que era ao nível do **departamento curricular** que as práticas de gestão do currículo ocorriam com maior frequência, mais especificamente no contexto dos subgrupos de trabalho que se encontravam organizados por áreas disciplinares, como ilustram as citações seguintes:

Penso que no departamento se promove mais a gestão do currículo, talvez porque as reuniões são mais frequentes e como leccionamos disciplinas afins é mais fácil. (ECT1)

Talvez no departamento e ao nível das áreas disciplinares, seja a estrutura onde se promove mais a gestão do currículo. (ECT9)

Saliente-se que, para estes professores, a afinidade entre as disciplinas parece emergir como factor facilitador de práticas de gestão do currículo.

As *evidências* de práticas de gestão curricular apontadas por estes professores ao nível do conselho de turma foram praticamente nulas, salvaguardando-se alguma concretização no discurso do professor ECT8:

São promovidas avaliações diagnósticas que nas reuniões intercalares orientam a forma como devemos gerir as nossas estratégias em função da clarificação dos objectivos. Durante os diversos conselhos coordenamos estratégias no mesmo sentido, ou ainda em conversas de acordo com a urgência.

Por outro lado, a preocupação com os normativos era evidente no discurso do entrevistado ECT6, associando as práticas de gestão de currículo ao simples cumprimento do programa:

Ao nível do conselho de turma são registadas em acta e em projecto curricular as alterações efectuadas nas planificações, o cumprimento do programa.

Reportando-se ao contexto do departamento curricular, as evidências mencionadas por estes professores prenderam-se na generalidade dos casos com a gestão da carga horária por ano de escolaridade e a sequência programática/planificação anual dos conteúdos a leccionar, como se constata nas afirmações que se seguem:

A gestão do currículo faz-se através distribuição da carga lectiva a nível de ano escolar; as planificações a médio e longo prazo. (ECT10)

A gestão do currículo faz-se também através da distribuição da carga lectiva a nível de ano escolar. (ECT11)

Outra das evidências referidas remete para a selecção de aprendizagens comuns, definição de estratégias e realização de actividades interdisciplinares. Todavia, o professor ECT3 considerou que a concretização destes processos carecia de maior profundidade:

No departamento curricular promove-se a gestão do currículo através da (...) selecção de aprendizagens comuns, definição de estratégias de aprendizagem e sugestão de actividades interdisciplinares, embora ache que este trabalho é feito de uma forma algo superficial (ECT3)

No contexto do percurso formativo o discurso dos professores do grupo 1 denota uma clara preocupação com meros aspectos de reordenação de conteúdos programáticos em detrimento de tomadas de decisão conjunta com vista a promover o sucesso educativo dos alunos.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

(...) a gestão do currículo passa pela programação da calendarização dos conteúdos provenientes do Ministério e da planificação de actividades conjuntas ocasionais realizadas em reuniões de Departamento e de Conselho de Turma. (PFCT_G1)

No que concerne à *elaboração de documentos pedagógicos*, ao nível da estrutura curricular de gestão intermédia conselho de turma, esta era segundo dois professores realizada individualmente, com excepção das actividades a desenvolver fora do contexto de sala de aula.

No do conselho de turma as actividades e os materiais são elaborados individualmente, salvo as situações de visitas de estudo. (ECT1)

São, geralmente, elaboradas individualmente, excepto as visitas de estudo. (ECT9)

Note-se que para a generalidade destes professores, ao nível do conselho de turma, não eram elaborados documentos pedagógicos, como ilustram as citações que se seguem:

No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos. (ECT2)

Ao nível do conselho de turma são apenas reajustadas os materiais elaborados nas reuniões de departamento. (ECT5)

Por outro lado, estes professores afirmaram que no contexto do departamento curricular a elaboração de documentos pedagógicos ocorria em subgrupos de trabalho organizados por disciplina e ano de escolaridade. As citações seguintes são evidência desta realidade:

Ao nível do departamento curricular as planificações, as actividades e alguns dos materiais são elaborados em pequenos grupos de trabalho, normalmente entre os professores que têm os mesmos anos de escolaridade. (ECT1)

Ao nível do departamento curricular são apresentadas as planificações didácticas mas numa perspectiva de recolha e não de esboço, debate e moldagem. São também apresentadas ideias ou intenções de actividades e discutido o seu possível carácter interdisciplinar ou transdisciplinar. Tudo isto de uma forma mais passiva e estática do que activa e dinâmica, como deveria ser. (ECT3)

Ao nível do departamento curricular são elaboradas pelos grupos disciplinares e por anos lectivos. (ECT5)

O critério subjacente à constituição dos subgrupos de trabalho revela uma supremacia disciplinar que acarreta implicações na elaboração dos documentos pedagógicos e na construção de uma visão holística dos saberes.

Em suma, segundo o discurso destes professores o departamento curricular é a estrutura de gestão intermédia onde ocorriam maiores índices de práticas de gestão de currículo, alegando como principal argumento a afinidade disciplinar. Deste modo, questionamos que factores poderão estar subjacentes a esta realidade. A investigação vem apontando, como factores que explicam a supremacia disciplinar, entre outros, a formação inicial dos professores, a estruturação da organização escolar (departamentos, conselhos de turma, turmas) e do trabalho dos professores (Tardif & Lessard, 2005) e a própria história inerente ao exercício do trabalho docente.

Importa salientar que a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem emergia do discurso destes professores como ***mais-valia*** das práticas de gestão do currículo, na medida em que permitia a inter-relação de saberes. A afirmação que se segue evidencia esta situação:

A gestão curricular é de extrema relevância para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois o currículo dos alunos tem muitas disciplinas e é necessário estabelecer prioridades e encontrar formas de as inter-relacionar. (ECT7)

Em contrapartida, o excesso de burocracia que estava inerente ao preenchimento de documentos normativos (planos de acompanhamento, planos de recuperação e respectivas reestruturações) surgia, para seis dos professores, como principal ***constrangimento*** às práticas de gestão do currículo, como se destaca nas afirmações seguintes:

Excesso de documentos a preencher por cada aluno. (ECT6)

Excesso de burocracia e de planos de acompanhamento a preencher. (ECT7)

Penso que o excesso de burocracia a que estamos sujeitos, por vezes, inviabiliza o processo de gestão curricular. (ECT11)

O discurso destes professores indicia que os mesmos não reconhecem utilidade a estes documentos, quer ao nível do sucesso educativo dos alunos, quer ao nível da melhoria do trabalho docente. Deste modo, questionamo-nos se a elaboração e preenchimento

destes documentos não será realizada de um modo acrítico e pouco reflectido, isto é, apenas com o intuito de cumprir o legislado.

O excesso de burocracia enquanto constrangimento à realização de práticas de gestão de currículo e a reduzida eficácia dos documentos elaborados são corroborados, por exemplo, nos resultados de um estudo curricular desenvolvido por Roldão (2005: 69).

A incompatibilidade de horários de trabalho foi, igualmente, apresentada por um professor como constrangimento ao processo de gestão curricular. Note-se que a falta de motivação foi o único constrangimento de natureza intrínseca aos professores assinalado por um deles.

Relativamente às **condições facilitadoras** de práticas de gestão do currículo estes professores apontaram a necessidade i) de maiores índices de colaboração docente e ii) da existência de tempos comuns nos horários de trabalho dos professores de um mesmo conselho de turma. Estas condições encontram-se ilustradas nas citações seguintes:

A existência de maior espírito de colaboração entre docentes poderia ajudar a potenciar o processo de gestão curricular. (ECT12)

Os aspectos que para mim poderiam facilitar o processo de gestão curricular seriam: atribuir mais tempos de trabalho comuns aos professores. (ECT8)

Os dados relativos à categoria *Articulações curriculares* foram objecto de um processo de categorização que se encontra sistematizado no quadro 4.11.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Articulações curriculares	Frequência	Elevada
		Média
		Reduzida
	Exemplos	
	Planificação	Informal
		Formal
	Avaliação	Disciplinar
		Interdisciplinar
		Instrumentos
	Mais-valias	Mobilização de conhecimentos
		Motivação dos alunos
		Visão holística dos saberes
	Constrangimentos	Burocracia
		Horários
		Motivação

Quadro 4.11: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Articulações curriculares*

Questionados sobre a **frequência** com que realizavam articulações curriculares no contexto do conselho de turma, cinco destes professores mencionaram que esta prática era reduzida, como exemplificam as afirmações:

Em termos de conselho de turma (...) não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares. (ECT2)

(...) a articulação de saberes está numa fase embrionária. (PFCT_G2)

Quando solicitados a dar **exemplos** de articulações curriculares, a generalidade destes professores apresentou situações que ocorreram fora do contexto de sala de aula, como se verifica nas afirmações seguintes:

Actividades relacionadas com a comemoração de dias (“Dia da Europa”, “Semana do Ambiente”). (ECT10)

Salienta-se o caso da visita de estudo direccionada aos oitavos anos, turmas A, B e C à Fundação de Serralves dinamizada pelas Áreas Disciplinares de Educação Visual, Educação Tecnológica e Design de Comunicação, e ao Pavilhão da Água. (ECT11)

Note-se que a generalidade destes professores não apresentou exemplos de articulações ocorridas em contexto de sala de aula, o que nos induz a questionar se para estes professores alterar a sequência programática dos conteúdos a leccionar que, na maioria das vezes, corresponde à do manual adoptado, não será um factor perturbador da sua rotina lectiva, ao qual não reconhecem mais-valias que justifiquem esta perturbação.

Importa salientar que um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo é o da *Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário* (alínea a) do artigo 3º, DL n.º6/2001, de 18 de Janeiro), e que através do discurso dos professores verificamos que nesta escola parecia existir uma preocupação em dar cumprimento ao mesmo, como se exemplifica na afirmação seguinte:

A articulação na nossa escola tem-se vindo a manifestar mais frequentemente entre o 1º, 2º e 3º ciclo. As docentes do 1ºciclo têm comparecido, sempre que solicitadas, às reuniões de Departamento ou de grupo disciplinar. (PFCT_G1)

Apesar da preocupação manifestada, estes professores não apresentaram quaisquer exemplos concretizadores da articulação entre ciclos, o que nos leva a questionar a ocorrência de efectivas articulações entre ciclos.

No que concerne à **planificação** das articulações curriculares mencionadas anteriormente, verificamos que seis dos professores afirmaram que esta era realizada em contexto formal, isto é, em reuniões de conselho de turma, como se ilustra na citação seguinte:

As actividades que envolvem articulações curriculares são planificadas, pelos professores directamente envolvidos nas mesmas, nos conselhos de turma. E posteriormente são integradas no Projecto Curricular de Turma. (ECT10)

Saliente-se que quatro dos professores afirmaram realizar a planificação destas articulações em contexto informal e em colaboração com alguns dos professores directamente envolvidos:

Elaboramos em encontros informais uma planificação em que estão envolvidos alguns professores de disciplinas que poderão colaborar na mesma. (ECT12)

Quando questionados sobre a forma como avaliavam o impacto do desenvolvimento destas articulações, cinco professores referiram que a **avaliação** era realizada interdisciplinarmente, como se constata na afirmação do professor ECT10:

A avaliação teve um cariz interdisciplinar, ou seja, os professores das diferentes disciplinas envolvidas utilizaram o mesmo instrumento de avaliação.

Importa destacar que o instrumento de avaliação utilizado foi, de acordo com este mesmo professor, uma ficha de auto-avaliação onde, quer os alunos quer os professores, registaram os aspectos positivos e negativos da visita de estudo. No entanto, dois dos professores afirmaram privilegiar a avaliação disciplinar das articulações curriculares realizadas, solicitando a realização de um trabalho individual, como ilustra a afirmação:

Avalio a entrega e a qualidade do trabalho individual dos discentes, realizado para a minha disciplina. (ECT12)

Questionamo-nos se, ao privilegiarem a avaliação disciplinar, estes professores não estarão a preterir a lógica das articulações curriculares em detrimento dos saberes específicos da sua disciplina.

De acordo com o discurso destes professores as **mais-valias** atribuídas ao desenvolvimento de articulações curriculares assumiam três dimensões: *motivação dos*

alunos e visão holística dos saberes (mencionadas cada uma por cinco professores) e *mobilização de conhecimentos* (referida por três professores). As afirmações que se seguem são exemplos das mais-valias mencionadas:

Sim, porque são formas diferentes de abordagem e/ou concretização dos conteúdos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, gerando maior motivação por parte dos mesmos. (ECT11)

Para que cada professor possa rentabilizar os conteúdos a leccionar e confira aos alunos uma visão mais integradora do conhecimento. [...] Os conteúdos de cada disciplina deixam de aparentar serem estanques, na perspectiva dos alunos e passam a ser complementares, tornando-se mais atractivos. (ECT8)

As articulações desenvolvidas reflectem-se positivamente nas aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes articular os saberes e utilizá-los em situações concretas do dia-a-dia. (ECT7)

No que diz respeito aos **constrangimentos** a *motivação* foi identificada por cinco professores, o *horário* foi assinalado por quatro professores e a *burocracia* por dois professores, como se verifica nas afirmações que se seguem:

Porque os docentes não estão interessados/motivados. (ECT10)

A falta de tempos comuns de trabalho aos professores é um dos factores que em minha opinião inviabiliza o desenvolvimento de articulações. (ECT9)

Por vezes, o que inviabiliza o desenvolvimento de articulações curriculares é o excesso de burocracia que temos permanentemente de resolver. (ECT8)

Constatamos que a natureza deste constrangimentos é semelhante à dos, anteriormente, referidos para a realização de práticas de gestão do currículo. Contudo, não obtivemos elementos para saber se estes professores consideram, ou não, que as mais-valias inerentes à realização de articulações curriculares, enquanto forma de operacionalizar o processo de gestão do currículo, se sobrepõem aos constrangimentos assinalados.

Os dados alusivos à categoria *Projecto Curricular de Turma* foram objecto de um processo de categorização, o qual se encontra sistematizado no quadro 4.12.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Projecto Curricular de Turma	Elaboração	Conselho de turma
		Maioritariamente o Director de Turma
	Finalidade	Compilar informações
		Cumprir a legislação
		Promover o sucesso dos alunos
	Acções promovidas	Com impacto
		Sem impacto
	Mais-valias	Articulação curricular
		Caracterização da turma
		Sucesso educativo
		Trabalho colaborativo
	Constrangimentos	Auto-implicação
		Avaliação externa
		Centralização no Director de Turma
		Constituição da turma
		Gestão do tempo

Quadro 4.12: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Projecto Curricular de Turma*

Em relação a esta categoria de análise, constatamos que o discurso dos professores é consentâneo quer no contexto das entrevistas, quer no do percurso formativo, dado que a generalidade destes professores atribuiu a **elaboração** do Projecto Curricular de Turma ao director de turma, como são exemplos as citações:

Na maioria das turmas o PCT é elaborado quase exclusivamente pelo director de turma e os contributos dos diferentes professores são poucos. (ECT1)

O trabalho de elaboração do P.C.T. recai quase exclusivamente sobre o Director de Turma. (PFCT_G3)

Importa salientar que o discurso do director de turma relativo ao exercício deste cargo em anos lectivos anteriores corrobora a situação anteriormente descrita:

(...) a envolvimento dos docentes do meu Conselho de Turma na construção do Projecto Curricular de Turma era praticamente nula. (RFX_DT)

Em nosso entender, esta realidade denota uma desresponsabilização do conselho de turma em relação a este instrumento de gestão curricular e uma escassa apropriação do conceito de projecto e das suas implicações na acção docente. Através do discurso destes professores percebe-se que para os mesmos duas das **finalidades** deste instrumento eram o cumprimento da legislação e a compilação de informações, como ilustram as afirmações:

É mais um documento burocrático [...] A finalidade do PCT resume-se ao cumprimento de uma obrigação contemplada na legislação. (ECT9)

Acaba por não passar de um conjunto de folhas. (ECT2)

(...) acaba por resultar da compilação de contributos das várias disciplinas. (PFCT_G1)

A experiência anterior do director de turma também vai ao encontro do discurso anterior:

(...) ia actualizando o PCT com as informações recolhidas nas reuniões de Conselho de Turma, dos encontros informais com os vários professores e com o material fornecido pelos docentes (programas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares). Sentia e via que o PCT era mais um documento burocrático relativo aos alunos de uma turma. (RFX_DT)

Por outro lado, oito destes professores afirmaram que a finalidade deste instrumento era a promoção do sucesso dos alunos, como evidencia a afirmação do professor ECT12:

O grande objectivo é ir de encontro às necessidades dos alunos e permitir/garantir o seu pleno sucesso educativo.

Apesar de estes professores reconhecerem a promoção do sucesso educativo dos alunos como finalidade do Projecto Curricular de Turma, as evidências não permitem visualizar se efectivamente este discurso se reflecte nas suas práticas curriculares e se reconhecerão utilidade a este instrumento de operacionalização da gestão do currículo.

A generalidade dos professores (onze) reconheceu que as **acções promovidas** no âmbito do PCT tinham impacto ao nível do processo de gestão do currículo, como se verifica na afirmação:

Penso que as actividades planeadas ao nível do PCT têm um impacto positivo junto dos alunos, uma vez que, conferem maior unidade aos diferentes saberes. (ECT10)

Contudo, quando as estratégias utilizadas pelos professores não surtiem o efeito desejado, a responsabilidade era atribuída aos alunos e encarregados de educação, como se exemplifica nas citações seguintes:

Por mais estratégias que se desenvolvam, o PCT, os Planos de Recuperação, de Acompanhamento só surtem efeito positivo com o envolvimento de todos os intervenientes: Professores, alunos e E.E. Quando alguma destas estruturas falha, é difícil haver sucesso. E as estruturas que têm vindo a falhar são, sem dúvida, a dos Encarregados de Educação e a dos alunos. (ECT12)

Falhas de envolvimento concreto dos alunos na realização das actividades propostas.
(PFCT_G3)

Estas afirmações evidenciam uma falta de auto-implicação destes professores, atendendo à natureza extrínseca dos factores aos quais atribuíam a responsabilidade da ineficácia das estratégias utilizadas.

Saliente-se que o discurso do professor ECT1, como ilustra a citação abaixo, não é consentâneo com o dos restantes professores uma vez que não reconheceu grande impacto dessas acções ao nível da gestão do currículo, invocando a falta de trabalho colaborativo docente na definição e implementação de estratégias de actuação face aos alunos de cada turma.

A influência é muito pouca, porque a planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos deveria resultar de uma discussão e análise do conselho de turma e traduzir-se em modos de actuação comuns face aos alunos de cada turma.

O desenvolvimento de trabalho colaborativo docente foi uma das **mais-valias** do PCT assinaladas, no contexto do percurso formativo, por dois dos grupos de trabalho em que os professores do conselho de turma estavam organizados. A articulação curricular, a caracterização da turma e o sucesso educativo foram as outras mais-valias apontadas, pelos três grupos de trabalho:

Permite dinamizar articuladamente actividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares e nas de enriquecimento curricular. (PFCT_G2)

A organização dos vários dados que nos vão chegando de cada aluno; (...) O aprofundamento de questões muito próprias dos alunos e a possibilidade de procurar soluções que sejam capazes de colmatar o máximo de desvios. (PFCT_G1)

Permite reavaliar permanentemente o projecto e fazer os reajustes necessários, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos. (PFCT_G2)

Importa destacar que o discurso do grupo dois evidencia, novamente, a prevalência da dinamização de articulações curriculares ao nível das áreas curriculares não disciplinares e de enriquecimento curricular, em detrimento das áreas curriculares disciplinares.

Os **constrangimentos** associados ao PCT e referidos pelos professores deste conselho de turma foram a:

- i) falta de auto-implicação dos alunos, das famílias e dos serviços de apoio

A colaboração das famílias, Encarregados de Educação e outros responsáveis pelo acompanhamento dos jovens em situação de risco e de abandono, é muito deficiente. (PFCT_G2)

Falhas de envolvimento concreto dos alunos na realização das actividades propostas. (PFCT_G3)

ii) avaliação externa

Exames nacionais que não contemplam as especificidades dos alunos. (PFCT_G3)

iii) centralização no director de turma

Este processo está centrado no Director de Turma o que acarreta uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidade acrescida. (PFCT_G1)

iv) constituição da turma

Outro grande entrave (...) para que as medidas incorporadas no PCT (que visam alunos) tenham sucesso, é o da constituição das turmas, com um elevado número de estudantes muito heterogéneos entre si. (PFCT_G2)

v) gestão do tempo

Falta de tempo para trabalhar colaborativamente na construção do PCT. (PFCT_G3)

Note-se que a natureza de todos os constrangimentos mencionados é extrínseca aos professores, o que manifesta uma não responsabilização e escassa auto-implicação dos mesmos enquanto agentes educativos promotores dos processos de ensino e aprendizagem.

O facto de estes professores terem assinalado que o processo de elaboração do PCT estava centralizado no director de turma indicia uma representação dominante de que a responsabilidade do PCT não é de todo o conselho de turma e da lógica inerente a este instrumento de gestão curricular. Saliente-se que a centralização do processo de elaboração deste instrumento no director de turma é uma metodologia de trabalho da opção do próprio conselho de turma.

Perspectiva de análise das Práticas

Os dados que de seguida apresentamos referem-se a práticas de gestão do currículo desenvolvidas pelos doze professores do conselho de turma em análise, tal como as descreveram, reportando-se à construção do Projecto Curricular de Turma, a reuniões de trabalho e a exemplos de actividades curriculares dinamizadas numa lógica de colaboração docente.

Projecto Curricular de Turma

A elaboração do PCT obedecia a um esquema orientador comum a todas as turmas dos 2º e 3º ciclos, contemplando as seguintes dimensões e respectivos itens:

a) Caracterização da equipa pedagógica:

- Identificação dos professores por disciplina

b) Caracterização da turma:

- Enquadramento socioeconómico e cultural
- Caracterização individual dos alunos
- Actividades de enriquecimento curricular
- Situações específicas de alunos com Necessidades Educativas Especiais
- Horário da turma

c) Plano de actividades:

- Lista de actividades em que a turma participou

d) Áreas curriculares não disciplinares:

- Estudo Acompanhado (formas de trabalho a desenvolver prioritariamente)
- Área de Projecto (temáticas a desenvolver)
- Formação Cívica (temas, valores e comportamentos a abordar)

e) Avaliação:

- Formas e instrumentos de avaliação a implementar
- Problemas detectados e actividades/estratégias de superação

- Critérios de avaliação
- Alunos em risco de retenção
- Conteúdos não leccionados

A análise do PCT da turma do 8ºB permite-nos constatar que o esquema orientador estruturou, de uma forma geral, a sua construção. No entanto, ao contrário das outras turmas e de práticas de anos anteriores, o PCT desta turma tinha uma natureza temática que foi proposta pelo director de turma com a finalidade de auto-implicar todos os elementos do conselho de turma.

Importa salientar que esta intenção do director de turma foi partilhada com as investigadoras em Junho de 2007, tendo as mesmas alertado para o facto da opção de atribuir um tema ao PCT constituir uma relativa inadequação, dado o PCT ser um instrumento de gestão do currículo e não uma metodologia de projecto. Contudo, o director de turma reiterou a sua opção invocando os seguintes argumentos:

Depois de ter sido DT durante dois anos consecutivos senti necessidade de integrar um tema aglutinador e transversal, como tema projecto, na minha Direcção de Turma. Esta necessidade resultou do facto de ter constatado que a envolvimento dos docentes do meu Conselho de Turma na construção do Projecto Curricular de Turma era praticamente nula.
(RFX_DT)

Face aos argumentos invocados e à relutância manifestada pelo director de turma, as investigadoras alertaram para a importância de auscultar os alunos sobre possíveis temas do seu interesse. Para tal, numa aula de Formação Cívica, o director de turma aplicou um questionário aos alunos, tendo o tema Educação Ambiental reunido maior interesse. Em Setembro de 2007 e na primeira reunião do conselho de turma, o director de turma apresentou a proposta de tema Educação Ambiental, a qual foi aprovada por todos os professores do conselho de turma. Por conseguinte, o director de turma solicitou que os professores das diferentes áreas curriculares efectuassem as necessárias adequações ao respectivo plano curricular tendo em consideração o tema organizador, de modo a que na reunião seguinte apresentassem os possíveis contributos.

Saliente-se que, na sequência de conversas informais entre este director de turma e os das restantes turmas do 8º ano de escolaridade, a abordagem do tema Educação

Ambiental estendeu-se às outras duas turmas, numa perspectiva de desenvolver trabalho entre pares:

(...) pensando nas vantagens de um trabalho de pares/grupo. (...) Nasceria, assim, um projecto inter-turmas, onde os alunos teriam a oportunidade de pesquisar, reflectir e construir documentação, com base nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, para posterior divulgação junto da Comunidade Educativa. (RFX_DT)

Relativamente à dimensão *caracterização da equipa pedagógica* operacionalizava-se numa tabela onde se associava o nome da disciplina ao professor que a leccionava, não se fazendo referência a outros elementos como o tempo de serviço ou facto de já ter sido ou não professor da turma no ano anterior.

Por outro lado, a *caracterização da turma* tinha em consideração a idade, o número de retenções e as dificuldades específicas de cada aluno.

No que diz respeito à dimensão *plano de actividades* era apresentada uma listagem das actividades desenvolvidas com a turma, sem apresentação de qualquer planificação e avaliação das mesmas. A generalidade dessas actividades reportava-se a situações que ocorreram fora do contexto sala de aula.

A ausência de planificação e avaliação das actividades leva-nos a questionar a sua finalidade e eficácia nos processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à dimensão áreas curriculares não disciplinares, a planificação e a avaliação das mesmas eram aspectos contemplados no PCT. No entanto, a planificação era elaborada individualmente pelos professores que leccionavam essas áreas, pois, conforme os registos de campo, elaborados pelas investigadoras sobre reuniões de conselho de turma (Anexo 9a), o director de turma solicitava aos professores que asseguravam a leccionação das áreas curriculares não disciplinares a entrega das planificações anuais. Esta evidência reflecte a predominância de uma cultura de individualismo na elaboração das planificações das áreas curriculares não disciplinares, apesar de essas serem da competência de todo o conselho de turma.

À excepção da situação particular do aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o PCT era omissivo em relação às áreas curriculares disciplinares, não constando qualquer tipo de planificação ou de estratégia curricular, exceptuando-se uma grelha de articulações referente a uma actividade – Percurso Pedestre – elaborada no âmbito do Projecto em Rede.

Note-se que a grelha de articulações (Anexo 18) referida foi solicitada pelo director de turma na sequência de uma conversa informal com as investigadoras. A construção dessa grelha de articulações, não sendo uma prática corrente destes professores, foi realizada tendo por referência indicações do director de turma e revelou-se uma mais-valia para professores e alunos, facilitando os processos de ensino e aprendizagem.

Relativamente à dimensão da *avaliação*, verificámos que o item relacionado com os critérios de avaliação foi remetido para os dossiers de departamento curricular, não se considerando as especificidades dos alunos da turma.

Importa salientar que, de acordo com os registos de campo referentes à análise do PCT (Anexo 9a), os problemas detectados na turma eram de carácter muito genérico e não estavam associados a qualquer aluno em particular. Acresce ainda o facto das actividades/estratégias apontadas para superação destes problemas serem comuns a todos os alunos, pese embora os problemas detectados poderem ser distintos, e de carecerem de uma articulação consistente e de uma avaliação periódica e, respectiva reorientação de actividades/estratégias adoptadas.

Em reuniões de conselho de turma em que estivemos presentes constatámos que os Planos de Recuperação eram semelhantes para todos os alunos, não sendo apresentadas propostas de diferenciação curricular a qualquer área disciplinar, independentemente das dificuldades específicas de cada aluno.

Posteriormente, numa reunião onde se abordou a eficácia desses Planos de Recuperação, os professores salientaram que os mesmos não estavam a ter o efeito desejado, contudo não se discutiram os motivos nem se delinearam novas estratégias. Foi com alguma perplexidade que verificámos uma ausência de reflexão conjunta sobre os motivos subjacentes a esta situação, bem como de uma definição concertada de possíveis estratégias de superação.

Importa, ainda, destacar que era notória a ausência de qualquer aspecto relativo à avaliação da eficácia do desenvolvimento do PCT no sucesso educativo dos alunos desta turma, uma vez a avaliação final do impacto do PCT nos alunos da turma se encontrava ausente, bem como possíveis sugestões a implementar no ano lectivo seguinte. Atendendo a este facto, questionamo-nos se esta ausência não poderá condicionar os processos de gestão curricular, pois a não existência de mecanismos de monitorização inviabiliza a reconstrução do PCT.

O esquema orientador para a construção do PCT assumiu-se como modelo a cumprir, sendo escassas as alterações que lhe foram introduzidas. A opção por subordinar o PCT a um tema aglutinador, apesar de parecer orientar o trabalho docente e potenciar a concretização de algumas articulações curriculares, vem confirmar que estes professores tinham dificuldade em distinguir projecto enquanto *instrumento de gestão curricular* de *metodologia de projecto*.

A caracterização individual dos alunos é um aspecto importante para orientar os docentes na concretização e diferenciação das práticas curriculares a desenvolver com os alunos. No entanto, a natureza genérica dos problemas identificados na turma e a sua desarticulação com as estratégias de superação definidas revela uma caracterização *standard* das situações e a ausência de uma efectiva análise e reflexão da realidade de cada um dos alunos da turma. Deste modo, chamamos à atenção para a necessidade de uma maior adequação do PCT à especificidade dos alunos daquela turma em particular.

A ausência de quaisquer planificações relativas às áreas curriculares disciplinares e a sua remissão para os dossiers de departamento permite-nos inferir que os professores deste conselho de turma não atenderam às especificidades da turma, ou se o fizeram não o documentaram.

Em contrapartida, a presença de planificações e de registos de avaliação por período para cada uma das áreas curriculares não disciplinares, aparenta indiciar que este conselho de turma lhes atribuía mais importância do que às áreas curriculares disciplinares. Acresce, ainda, o facto de apenas serem visíveis evidências de articulações entre a Área de Projecto e algumas das áreas curriculares disciplinares.

Por outro lado, o facto de no PCT não estarem patentes quaisquer decisões concertadas sobre estratégias a adoptar com os alunos, leva-nos a questionar os moldes em que o PCT era percebido pelos professores deste conselho de turma e a sua eficácia enquanto instrumento de gestão do currículo.

A ausência de aspectos relacionados com a avaliação do PCT, nomeadamente de mecanismos de monitorização, inviabiliza a sua reestruturação e, por conseguinte, condiciona a eficácia do trabalho docente e o sucesso educativo dos alunos. Esta situação impede a gestão, aferição e regulação de possíveis intervenções, indiciando, igualmente, a ausência de uma visão estratégica do PCT. Note-se que estes resultados são consistentes com os de outros estudos realizados sobre esta temática (Freire, 2005; Roldão, 2005).

Reuniões do Conselho de Turma

As sete reuniões de conselho de turma ocorridas no ano lectivo 2007/2008 e respectivas actas foram objectos de análise com o intuito de compreender o modo como era operacionalizada a gestão do currículo no contexto desta estrutura intermédia. Assim, a análise de conteúdo dos registos de campo relativos às reuniões e respectivas actas e das reflexões do director de turma e do próprio conselho de turma fez emergir alguns dados sobre o modo como estes professores operacionalizam os processos de gestão curricular.

Relativamente às evidências de práticas de gestão do currículo constatámos que a *frequência* com que ocorriam era escassa e que em grande parte do tempo se discutiam os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, as estratégias apresentadas para superar os problemas detectados nos alunos pressupunham pouca intervenção ao nível da acção docente, limitando-se a meros registos na caderneta do aluno e ao preenchimento da folha de registo de ocorrências anexada ao livro de ponto.

O conselho de turma ao elaborar estes registos pretendia envolver e responsabilizar os encarregados de educação pelos processos de ensino e aprendizagem dos seus educandos sem, no entanto, definir qualquer tipo de intervenção estratégica na sua acção docente.

Na primeira reunião de trabalho e, atendendo ao tema subjacente ao PCT, o director de turma solicitou a reestruturação dos planos curriculares das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, a serem entregues na reunião seguinte.

Importa salientar que o director de turma assumiu um papel crucial enquanto impulsionador do trabalho docente a desenvolver por todos os professores do conselho de turma, como se demonstra na citação:

Enquanto DT tentarei que se proporcionem momentos de articulação entre as várias disciplinas para que possam surgir algumas/mais e diferentes situações de aprendizagem “reais”, ou seja, situações em que os jovens tenham um papel activo na construção de um conhecimento e que este seja contextualizado. (RFX_DT)

Note-se que no início, do ano lectivo, o desenvolvimento de articulações curriculares não era uma prioridade para os professores deste conselho de turma. Todavia, o facto de o PCT estar associado a um tema transversal promoveu o desenvolvimento de maior número de articulações curriculares por parte deste conselho de turma, bem como o

reconhecimento de algumas mais-valias, nomeadamente um maior interesse e empenho por parte dos alunos.

No entanto, a primeira tentativa de adequação curricular foi realizada individualmente no contexto de cada área curricular e posteriormente, em reunião do conselho de turma foi construída uma grelha de articulações onde se pretendia evidenciar os conteúdos passíveis de articulação com o tema Educação Ambiental. Nessa reunião foi evidente o debate e a partilha de contributos pelos diferentes professores do conselho de turma, conseguindo-se definir uma linha de acção docente. Esta evidência revela que a opção do director de turma por um PCT temático revelou-se instrumentalmente útil, apesar da confusão conceptual em relação ao conceito de projecto. Para a operacionalização dessa linha de acção docente a generalidade dos professores do conselho de turma concordou com a realização de reuniões de trabalho de carácter informal com o intuito de estabelecer a articulação interdisciplinar e a planificação de possíveis actividades.

Estas reuniões de carácter informal permitiram planificar em conjunto algumas actividades curriculares e ocorreram na escola em horário previamente acordado entre a generalidade dos professores envolvidos. O Percorso Pedestre e a aula de Ciências Físicas e Naturais em regime de co-docência são alguns dos exemplos de actividades planificadas nestas reuniões informais. Estas actividades serão, igualmente, alvo de análise.

Estas actividades, segundo os professores do conselho de turma, reflectiram-se em mais-valias para os alunos, como se exemplifica no excerto de uma reflexão elaborada pelo conselho de turma:

Quanto à actividade planeada no âmbito do projecto da turma, importa referir que o “Percorso pedestre à nascente do Rio X”, onde estiveram envolvidas as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Visual, Design de Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Área de Projecto e Formação Cívica, decorreu como previsto, tendo os alunos demonstrado muito interesse, empenho e entusiasmo no decurso da mesma. (RFX_CT)

Note-se que as mais-valias apontadas (*interesse e empenho dos alunos*) tendem a ser consideradas pelos professores como a solução para alcançar o sucesso educativo dos alunos, o que em nosso entender, revela alguma simplificação e uma visão redutora da eficácia da acção docente sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Importa destacar que as situações de insucesso escolar dos alunos eram na sua maioria atribuídas a factores extrínsecos aos professores e à sua actividade docente. Os professores do conselho de turma, apesar de conscientes das situações de insucesso dos alunos, não questionavam a eficácia da sua acção docente, pelo que foi com alguma perplexidade que verificámos a ausência de definição de novas estratégias de superação.

Percurso Pedestre

A ideia de realizar esta actividade teve a sua origem na reunião do conselho de turma que ocorreu em meados de Outubro de 2007, onde o director de turma lembrou que o tema Educação Ambiental deveria ser abordado numa perspectiva transversal a todas as áreas curriculares. Neste sentido o professor de Educação Física propôs a realização de um Percurso Pedestre pelas margens do Rio X.

Esta proposta foi acolhida por todos os professores do conselho de turma, disponibilizando-se os professores de Ciências Físico-Químicas (recolha de água para análise do pH), Educação Visual (representação gráfica de objectos e espaços na natureza), Ciências Naturais (Ecossistemas e agentes de poluição), Educação Física (actividades de orientação em espaços naturais), Formação Cívica (consequências da poluição), Área de Projecto (texto de reportagem sobre a visita), Design e Comunicação (registo fotográfico) e Língua Portuguesa/Estudo Acompanhado (relatório da visita) a dinamizar a actividade.

Relembre-se que a planificação desta actividade foi elaborada em conjunto e evidenciada numa grelha de articulações curriculares e, após uma reunião de carácter informal esta actividade foi calendarizada para o dia catorze de Novembro de 2007.

Na reunião de avaliação do primeiro período, os professores do conselho de turma registaram em acta a avaliação desta actividade:

Os docentes consideram que esta actividade foi uma mais-valia para os alunos pois possibilitou o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão crítica, da observação e da curiosidade científica, para além da abertura de espírito e disponibilidade para a mudança.
(RFX_CT)

A receptividade e interesse manifestados pelos alunos, bem como a possibilidade de desenvolver aprendizagens em contexto foram alguns dos argumentos invocados pelos professores do conselho de turma para planificarem mais experiências semelhantes.

Importa destacar que no seguimento desta actividade foram propostas outras, das quais optámos por analisar a leccionação de uma aula de CFN em regime de co-docência.

Em nosso entender, esta metodologia de trabalho sensibilizou os professores deste conselho de turma para a importância da promoção de articulações curriculares enquanto facilitadoras dos processos de gestão curricular e, por conseguinte, da realização de aprendizagens significativas.

Aula em Co-docência

Esta actividade decorreu dum desafio lançado às professoras de Ciências Naturais e Ciências Físico-químicas da turma do 8º B que acederam a planificar, implementar e avaliar uma aula em regime de co-docência. Note-se que esta experiência educativa assumiu-se como inovadora para os actores educativos envolvidos: as duas professoras e os alunos da turma, dado que do ponto de vista do processo educativo, esta foi a primeira vez que as professoras leccionaram em regime de co-docência e que os alunos vivenciaram esta experiência na área curricular das Ciências Físicas e Naturais.

A realização desta experiência educativa exigiu uma análise prévia das planificações anuais das disciplinas de CN e CFQ do 8º ano, elaboradas no contexto do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais. Assim, tendo por referência a sequência programática pré-definida, as professoras entenderam que, após alguns reajustes às planificações iniciais, a temática “Chuvas Ácidas” era susceptível de ser articulada e abordada com os alunos numa perspectiva Ciência Tecnologia e Sociedade, envolvendo conceitos e processos científicos relacionados com as áreas disciplinares de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

Foi seleccionado o conteúdo curricular – Perturbações nos Ecossistemas/Poluição Ambiental/Chuvas Ácidas – uma vez que em Ciências Físico-químicas se estava a abordar o conteúdo Reacções Químicas/Velocidade das Reacções. (RFX_Cod)

Definida a temática, as professoras realizaram pesquisas individuais cujos resultados discutiram em reuniões de carácter informal.

Para planificar a aula em questão combinámos encontros na Escola e usámos as TIC (trocámos mails), para troca de opiniões e material. (RFX_Cod)

De seguida, *planificaram* uma aula com a duração de 90 minutos e conceberam recursos didácticos a explorar com os alunos, designadamente um PowerPoint, um Protocolo Experimental e uma ficha de trabalho.

A escolha do momento de *implementação* desta aula regime de co-docência teve em consideração a distribuição da carga horária semanal dos alunos de forma a coincidir com o bloco semanal em que estes tinham as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas em regime de desdobramento.

A aula teve início no anfiteatro da Escola onde, intercalada e articuladamente, as professoras apresentaram e debateram com os alunos o PowerPoint que explanava conceitos e processos científicos subjacentes à temática Chuvas Ácidas. Após o debate professoras e alunos dirigiram-se ao Laboratório de Ciências para realizarem a actividade experimental “Simulação das Chuvas Ácidas”.

Posteriormente, de forma a perceber o nível de apropriação dos conceitos e processos científicos debatidos e experienciados, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde redigiram um relatório da actividade experimental e responderam a algumas questões sobre a temática.

Dado o elevado interesse dos alunos durante o debate, a *avaliação* desta actividade foi realizada na aula seguinte em debate plenário, durante o qual os alunos salientaram o carácter inovador desta actividade, a transposição do conteúdo leccionado para situações do quotidiano, os pontos de articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, apelando à realização de mais aulas em regime de co-docência.

Um maior entusiasmo dos alunos, uma maior apropriação dos conceitos e processos científicos inerentes à temática e uma maior contextualização das aprendizagens foram *mais-valias* referidas pelas professoras, que salientaram ainda:

(...) a possibilidade de proporcionar aos alunos uma visão mais global da Ciência.
(RFX_Cod)

Como principal *constrangimento* à leccionação desta aula em regime de co-docência as professoras apontaram a dificuldade em gerir o tempo quer ao nível da planificação como da implementação da aula:

Aquando desta planificação em conjunto sentimos uma grande dificuldade, nomeadamente, ao nível da conciliação de horários de trabalho. (...) No decurso da aula sentimos dificuldade em controlar o tempo, uma vez que os alunos colocaram muitas questões, condicionando a concretização da planificação inicialmente prevista. (RFX_Cod)

Contudo, as mais-valias partilhadas com os pares, nomeadamente a receptividade dos alunos e a realização contextualizada das aprendizagens, parecem sobressair, uma vez que estas professoras revelaram intenções de repetir a leccionação de outras aulas em regime de co-docência.

Em síntese, a análise destes dados aponta para a necessidade de: i) promover um maior número de projectos de intervenção em parceria que envolvam instituições de ensino superior e não superior e ii) diferenciar e valorizar os exemplos de boas práticas, concedendo-lhes maior visibilidade e reconhecimento na comunidade educativa e investigativa.

4.2.2.4. Dinâmicas de trabalho docente

Com o bloco temático *Dinâmicas de trabalho docente*, ambicionávamos i) averiguar se estes professores alteraram as suas formas de trabalhar com os pares após a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e, se sim, de que forma e ii) compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores participantes no estudo ao nível da estrutura curricular de gestão intermédia conselho de turma. A apresentação dos dados referentes a estes dois objectivos encontra-se organizada segundo a *perspectiva de análise do discurso* dos professores e a das *práticas* por eles desenvolvidas, como explanámos na secção 2.

Rememoramos que os dados concernentes à *perspectiva de análise do discurso* dos doze professores do conselho de turma centram-se, na sua maioria, em aspectos relacionados com as suas práticas docentes e resultaram da aplicação de um inquérito por questionário e outro por entrevista. Estes aspectos foram complementados com dados que provieram de documentos elaborados, em subgrupos de trabalho, no contexto, das sessões de carácter predominantemente teórico, dos percursos formativos desenvolvidos com estes professores ao nível do conselho de turma.

Perspectiva de análise do discurso

Inquérito por Questionário⁷⁰

Com a aplicação do inquérito por questionário aos **doze professores** do conselho de turma pretendíamos saber se estes sentiram, após a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, necessidade de alterar as suas formas de trabalhar com os pares. Os dados da Figura 4.10 permitem-nos constatar que nove dos doze professores afirmaram ter alterado as formas de trabalhar com os seus pares e que três professores não sentiram essa necessidade.

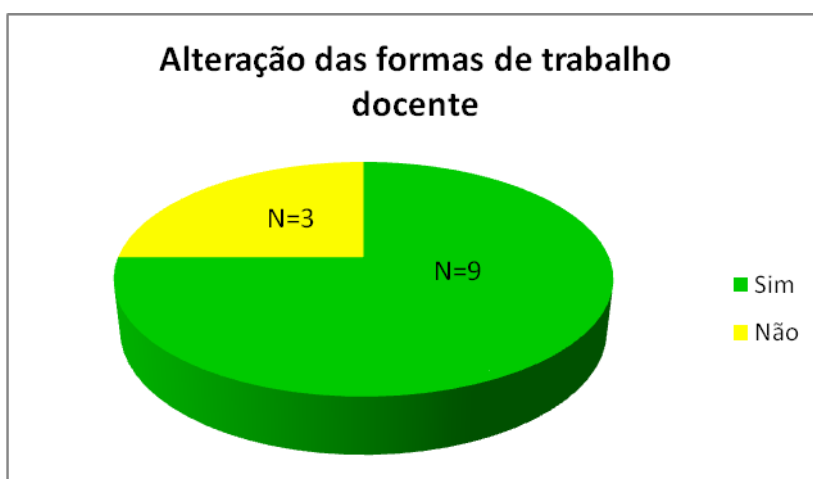


Figura 4.10: Alteração das formas de trabalho docente

Quando questionados sobre as situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou, estes professores mencionaram diversas situações, pelo que destacamos as que se apresentam no Quadro 4.13 (N=9 professores).

Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou	Frequência
▪ Elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação.	8
▪ Análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos.	7
▪ Gestão flexível do currículo, adoptando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.	7
▪ Concepção conjunta de projectos interdisciplinares.	7
▪ Análise e reflexão conjunta das práticas curriculares face ao seu contexto.	2
▪ Construção partilhada de material didáctico-pedagógico.	2

Quadro 4.13: Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou

⁷⁰ Sempre que considerámos relevante complementámos os dados resultantes do questionário com dados que emergiram do inquérito por entrevista.

Importa salientar que as situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou consideravelmente foram as que directa ou indirectamente se relacionavam com o processo de avaliação dos alunos: *Elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação* (oito professores); *Análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos* (sete professores) e *Gestão flexível do currículo, adoptando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos* (sete professores). Tal facto pode relacionar-se com a ênfase actualmente atribuída nos normativos curriculares ao processo de avaliação dos alunos, nomeadamente no que concerne ao seu carácter contínuo e formativo. Por outro lado, com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico os encarregados de educação, de acordo com o Regulamento Interno de cada escola, passaram a assumir um papel mais activo e interventivo⁷¹ nos processos de ensino e aprendizagem dos seus educandos e a ter representação nas diferentes reuniões de conselho de turma, exceptuando-se os momentos de avaliação de desempenho dos alunos.

Um dos pressupostos inerentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico é a concepção e desenvolvimento de projectos interdisciplinares, situação cuja frequência aumentou para sete dos professores. Saliente-se, no entanto, que pelo que pudemos constatar, no contexto deste conselho de turma, esses apelidados projectos interdisciplinares, desenvolviam-se na sua maioria fora do contexto da sala de aula.

Comparando o acréscimo conferido às situações relacionadas com o PCT, a frequência de situações que pressupõem uma *Análise e reflexão conjunta das práticas curriculares face ao seu contexto* (dois professores) e a *Construção partilhada de material didáctico-pedagógico* (dois professores), não aumentou significativamente. Em nossa opinião e corroborando Roldão (2000b) essa escassa análise e reflexão sobre a prática docente coloca em questão uma das principais componentes da profissionalidade docente que é a competência reflexiva sobre a acção docente. Por outro lado, sublinhamos que esta reduzida análise e reflexão sobre a prática docente condicionam o desenvolvimento de uma acção estratégica e concertada destes professores enquanto conselho de turma, isto

⁷¹ Note-se que os Planos de Recuperação e de Acompanhamento contemplam uma secção referente às actividades da responsabilidade dos encarregados de educação, além das referentes aos alunos e aos professores.

é, equipa pedagógica responsável pela concretização das aprendizagens dos alunos de uma turma.

Relembramos que esta realidade confirma resultados de estudos realizados por Hargreaves (1998), Lima (2002a, 2004) e McLaughlin & Talbert (2001), os quais evidenciam que situações de partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos entre docentes não acontecem com a frequência teoricamente desejável. Porém, estas situações de colaboração docente assumem-se como condições potenciadoras do desenvolvimento profissional docente.

O processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico veio enfatizar a necessidade do desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes, com vista a uma articulação e integração dos saberes das diferentes áreas disciplinares. Contudo, como demonstram os resultados ilustrados na Figura 4.11 (N=12), o *trabalho individual* continuava a ser a forma de trabalho privilegiada para nove dos professores do conselho de turma em análise. Confirmando resultados de variadas investigações realizadas sobre as dinâmicas de trabalho docente (Hargreaves, 1998, Perrenoud, 1999; Tardif & Lessard, 1999; Williams, Prestage & Bedward, 2001) que afirmam que o trabalho individual é a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores. Porém, alguns autores consideram que o individualismo é uma consequência da própria organização escolar (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Little, 1999; Rosenholtz, 1985) não reflectindo apenas questões de personalidade (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Lima, 2002a).

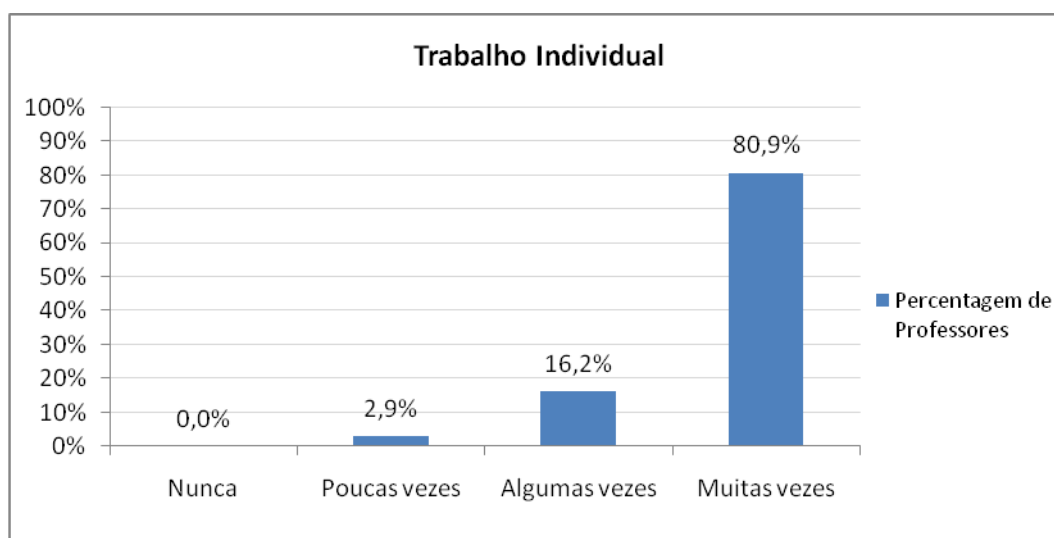


Figura 4.11: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho individual”

Note-se que o discurso da generalidade dos professores entrevistados do conselho de turma foi ao encontro dos dados quantitativos do questionário, destacando a importância do desenvolvimento de trabalho individual enquanto pré-requisito de uma posterior ocorrência de trabalho colaborativo docente e, enquanto, elemento fundamental de preparação e leccionação das aulas, como ilustram as afirmações que se seguem:

é marcadamente relevante, pois para que um professor consiga ser um elemento colaborante tem antes de mais preparar-se individualmente, para que as suas contribuições sejam mais profícuas. (ECT7)

é muito importante, contudo o tempo que lhe está atribuído é muito reduzido. Este é muito importante, porque os alunos e as turmas são heterogéneas, logo é preciso antecipar problemas e prever as dificuldades na execução do trabalho a levar a cabo para que tudo surta efeito positivo. Sem este trabalho seria complicado leccionar as aulas, corrigir os testes, preparar materiais. (ECT12)

Apenas um professor afirmou atribuir pouca importância ao desenvolvimento de trabalho individual, considerando que o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente se reflecte mais positivamente no sucesso educativo dos alunos:

Cada vez mais a partilha de experiências e metodologias contribui para o sucesso dos alunos. (ECT5)

Quando questionados sobre a frequência com que trabalhavam com colegas com quem sentiam maior proximidade afectiva a generalidade dos inquiridos (dez professores) afirmou trabalhar *Algumas* ou *Muitas Vezes*, como se pode verificar na Figura 4.12:

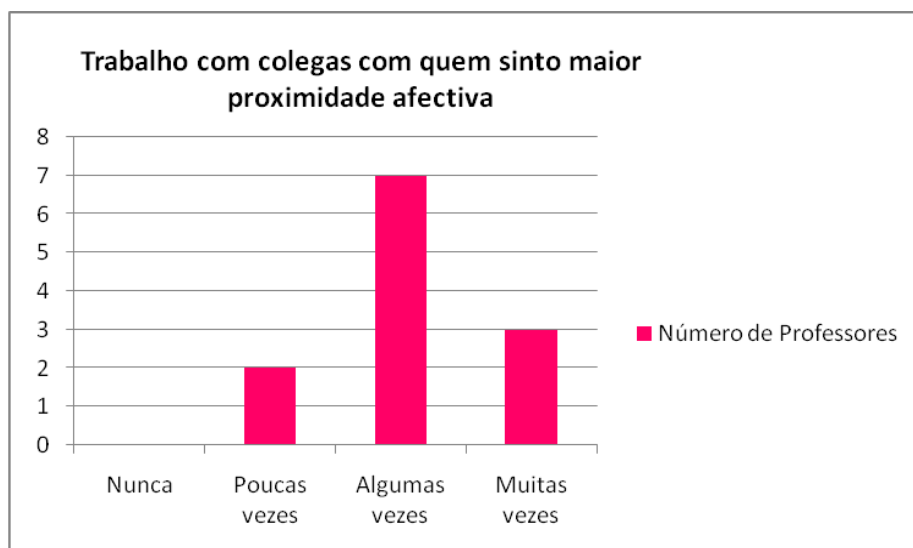


Figura 4.12: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva”

À semelhança da situação descrita anteriormente, a generalidade (dez) dos professores inquiridos declarou que *Algumas* ou *Muitas Vezes* preferia trabalhar com colegas que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade, como se constata nos dados ilustrados na Figura 4.13:

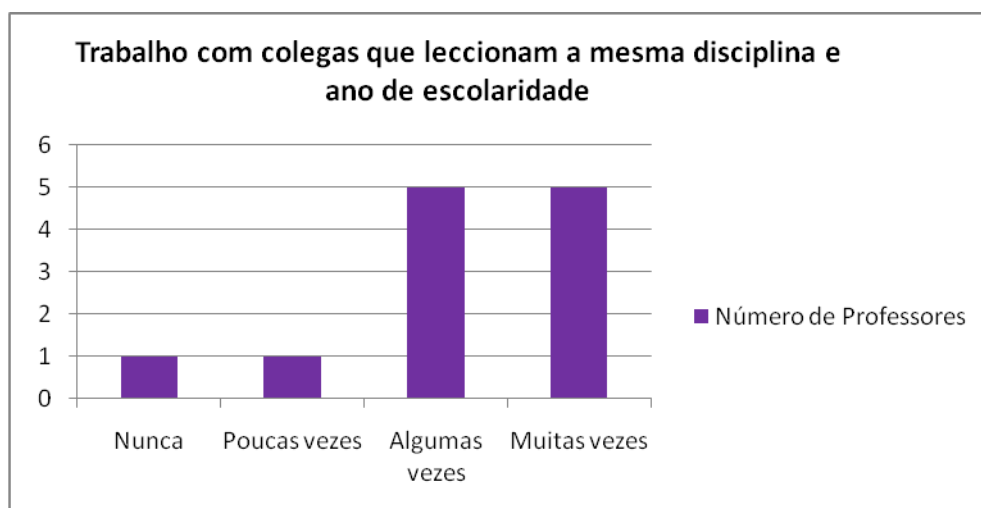


Figura 4.13: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade”

Esta realidade é, uma vez mais comprovada pelo discurso da generalidade dos entrevistados que afirmou ser ao nível do departamento curricular que existiam maiores índices de colaboração docente, mais especificamente no seio dos subgrupos de trabalho que se encontravam organizados por disciplina e ano de escolaridade.

existem subgrupos de trabalho por áreas disciplinares que promovem um intercâmbio de informações e de experiências fundamentais. (ECT8)

Estes resultados denotam uma hegemonia disciplinar que se traduz numa compartimentação curricular, corroborando resultados de estudos desenvolvidos por alguns autores (Pellegrin, 1976; Zahorik, 1987) que constataram que na generalidade das situações analisadas, os professores tendencialmente preferem trabalhar com colegas que leccionam a mesma disciplina que a sua.

No que concerne ao *Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares*, esta era uma situação que para oito dos professores ocorria *Poucas vezes*, como ilustram os dados da Figura 4.14:

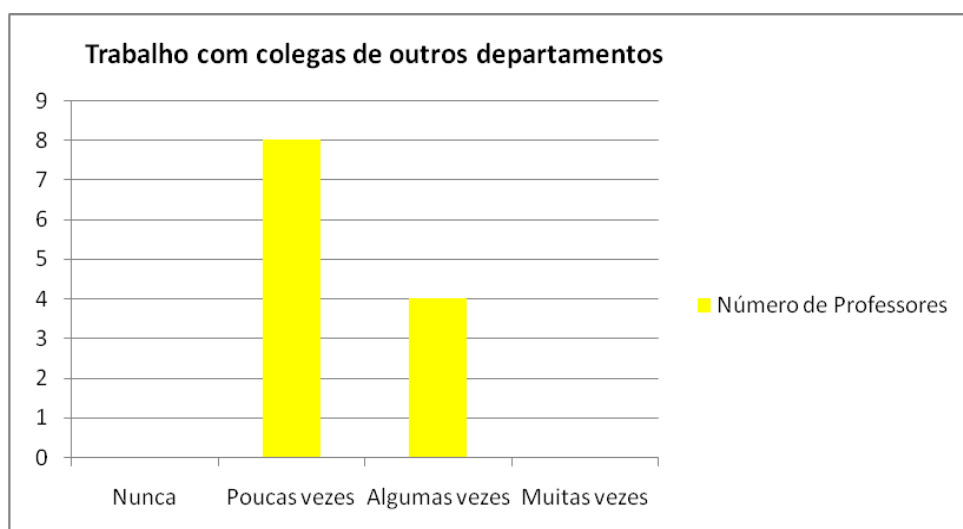


Figura 4.14: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outros departamentos curriculares”

A análise destes resultados poderá indiciar que estes professores desconheciam os planos curriculares das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares e, por conseguinte, as situações de gestão e articulação curricular não eram promovidas. Destacamos ainda que o escasso desenvolvimento de trabalho com colegas de outros departamentos curriculares poderá tender a reflectir-se nos alunos em aprendizagens compartimentadas. (Alonso, 2002; Beane, 2002)

No que diz respeito à frequência de *Trabalho com colegas de outras escolas* onze dos inquiridos respondeu *Nunca* ou *Poucas vezes* o realizar, como se verifica através da análise dos dados da Figura 4.15

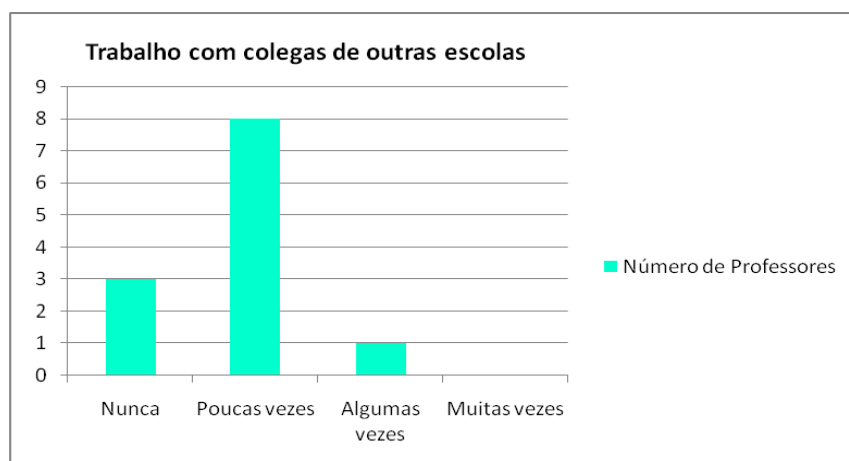


Figura 4.15: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outras escolas”

Contudo e na senda do pensamento e investigação de alguns autores (Eaker *et al.*, 2002; Goodson, 2003; Little, 2003), o conhecimento e a análise de realidades escolares distintas potencia o desenvolvimento profissional docente, uma vez que possibilita o intercâmbio e a partilha de conhecimentos e experiências.

Esta realidade denuncia, uma vez mais a predominância de uma cultura docente balcanizada, condicionando a partilha de práticas curriculares e, consequentemente, o desenvolvimento profissional docente. Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos são, também, condicionados, pois este tipo de cultura docente não promove a inter-relação entre os saberes das diferentes áreas (Goodson, 1997).

Inquérito por Entrevista⁷²

De modo a facilitar a leitura e análise dos dados obtidos através desta técnica de recolha de dados (entrevista do tipo semi-estruturada) referentes ao bloco temático *Dinâmicas de trabalho docente*, decidimos estruturar a sua apresentação de acordo com as três categorias de análise, respectivamente: *Trabalho docente*; *Colaboração docente* e *Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

Os dados relativos à categoria *Trabalho docente* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.14

⁷² Sempre que considerámos relevante complementámos os dados resultantes da entrevista com dados que emergiram das sessões de carácter essencialmente teórico do percurso formativo desenvolvido com os doze professores do conselho de turma em análise.

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	Formar integralmente os alunos
		Preparar as aulas
		Transmitir conhecimentos
		Decidir curricularmente
		Ensinar
		Estabelecer relações
	Conselho de turma	Evidências
		Percepção da forma de trabalhar
		Subgrupos de trabalho
	Departamento curricular	Evidências
		Percepção da forma de trabalhar
		Subgrupos de trabalho
	Esclarecimento de dúvidas	Colegas de outras escolas
		Colegas que leccionam a mesma disciplina
		Coordenador do departamento
Internet		

Quadro 4.14: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Trabalho docente*

Foi nossa intenção averiguar, ainda que de forma não exaustiva, que **representações sobre a função docente** tinham estes doze professores do conselho de turma, pelo que os questionámos sobre qual(ais) o(s) papel(eis) centrais do trabalho de um professor. De acordo com seis destes professores a principal função inerente ao trabalho docente era *formar integralmente os alunos*, através do desenvolvimento de competências de cidadania:

Os aspectos centrais do trabalho de um professor prendem-se essencialmente com (...) preparar os alunos para serem cidadãos críticos e interventivos. (ECT7)

Os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor (...) desenvolver competências de cidadania nos seus alunos. (ECT11)

Transmitir conhecimentos foi apontado por cinco professores como a principal função inerente ao trabalho docente:

Os aspectos centrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com (...) a veiculação dos conteúdos programáticos. (ECT10)

Esta visão de professor enquanto mero transmissor de conteúdos programáticos coloca em causa a profissionalidade docente encarando o professor como um usuário passivo do currículo, um mero aplicador (Sacristán, 1995).

Saliente-se que para quatro dos professores entrevistados *ensinar* era considerada a principal função inerente ao trabalho docente, para três dos professores a *preparação*

das aulas era o principal papel inerente ao desempenho da função docente e, igualmente, para três dos professores estabelecer boas *relações interpessoais* com os alunos era considerado dos principais papéis do trabalho docente. Apenas um professor apontou decidir curricularmente como a principal função inerente ao exercício da função docente.

A análise do discurso destes professores permite-nos afirmar que as suas representações sobre a função docente são diversificadas, sendo que apenas três deles associaram o trabalho docente à acção de ensinar, isto é, de *fazer aprender algo a alguém*. Em nossa opinião, esta dispersão de opiniões revela alguma ambiguidade na representação que estes professores têm sobre o trabalho docente e, por conseguinte, traduz uma dificuldade em identificar a função que caracteriza a actividade docente, ou seja, o saber específico inerente ao seu exercício.

No contexto do **conselho de turma** indagámos estes professores no sentido de perceber que tipo de trabalho docente era desenvolvido ao nível desta estrutura de gestão intermédia. Note-se que para a generalidade dos entrevistados o trabalho docente desenvolvido ao nível do conselho de turma relacionava-se com o: i) processo de avaliação dos alunos e consequente preenchimento de documentação inerente a esse processo e ii) cumprimento de formalidades, como ilustram as citações que se seguem:

os docentes reflectem em conjunto no processo de avaliação e participam no preenchimento de toda a documentação inerente a esse processo. (ECT11)

A nível do conselho de turma normalmente o trabalho que se desenvolve é mais individual, um mero cumprimento de formalidades, nomeadamente o preenchimento de papelada. (ECT2)

De acordo com o professor ECT4, as reuniões de trabalho realizadas ao nível do conselho de turma eram encaradas como momentos de recepção de informações, carecendo de partilha, discussão ou construção conjunta de recursos:

de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planejar alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação. (ECT4)

A escassez de partilha de materiais entre os professores pertencentes ao conselho turma foi uma vez mais reafirmada pelo discurso de outros três professores que invocaram

como justificação a ausência desse hábito de trabalho. Salvaguarde-se o desenvolvimento de projectos interdisciplinares que naturalmente implicam a partilha de materiais. As afirmações que se seguem retratam a realidade relatada anteriormente:

a partilha de materiais não predomina sistematicamente, exceptuando os projectos interdisciplinares que implicam a interacção e o envolvimento dos diversos docentes. (ECT1)

Ao nível do conselho de turma penso que não existe esse hábito de partilhar materiais. (ECT9)

Relativamente à *percepção da forma de trabalhar* dos pares no contexto do conselho de turma, sete dos professores afirmou ser predominantemente colaborativa. Em contrapartida, os restantes cinco professores mencionaram que o trabalho desenvolvido ao nível desta estrutura curricular era, essencialmente, realizado individualmente. Importa destacar a afirmação do professor ECT12 que embora reconheça que em contexto de conselho de turma as situações de trabalho colaborativo sejam mais eficientes, dado que para as mesmas contribuem professores de diversas áreas, a verdade é que, de acordo com este professor, as reuniões de trabalho visavam essencialmente dar cumprimento a questões burocráticas, como ilustra a citação que se segue:

o trabalho colaborativo, quando existe, é mais eficiente, porque reúnem docentes de diversas áreas. Contudo, na maioria das reuniões, é dada mais importância à carga burocrática. (ECT12)

Questionados sobre a existência de subgrupos de trabalho no seio de conselho de turma, a generalidade destes professores afirmou que por norma não existiam subgrupos de trabalho ao nível desta estrutura curricular de gestão intermédia, exceptuando-se as situações em que tinham de desenvolver uma actividade de natureza interdisciplinar:

não existem subgrupos de trabalho, excepto quando se pretende desenvolver alguma actividade de cariz interdisciplinar. (ECT7)

Saliente-se, no entanto, que a maioria dos professores entrevistados se identificou como elemento de um subgrupo de trabalho que teve origem no “Projecto Redes”, como denota a citação do professor ECT12:

quando há um projecto como o “Projecto Redes”, os professores organizam-se em grupos, agendam o trabalho a desenvolver e articulam os conteúdos programáticos, entre si,

fazendo trabalho colaborativo. (...) Encontro-me apenas no grupo que o “Projecto Redes” permitiu originar.

Esta realidade, explicitada através do discurso deste entrevistado, permite-nos inferir que o Projecto Redes surgiu como impulsionador da ocorrência de trabalho entre pares no contexto do conselho de turma. Todavia, questionamo-nos se o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos não deveria ser, por si só, motivo para que os professores de cada conselho de turma trabalhassem em colaboração com os seus pares de forma concertada e estratégica face à especificidade dos alunos de cada turma.

No que concerne ao trabalho desenvolvido pelos professores em contexto de **departamento curricular**, seis destes professores apresentaram como principais evidências do mesmo a elaboração conjunta das planificações didácticas, a partilha de materiais didácticos e a definição dos critérios de avaliação a aplicar aos alunos:

elaboração de planificações, definir objectivos a alcançar por disciplina e fazer o ponto da situação. Elaborar os critérios de avaliação, as grelhas de auto-avaliação. (...) reúnem quando há reuniões marcadas. Informalmente, poderá pontualmente ocorrer uma troca de ideias, mas muito raramente. (ECT2)

Saliente-se que essa partilha de materiais ocorria, sobretudo, ao nível dos subgrupos de trabalho organizados por área disciplinar, como evidencia a afirmação seguinte:

existe essa partilha, mais concretamente ao nível de área disciplinar. Esse trabalho desenvolve-se regularmente durante todo o ano lectivo, muitas vezes diariamente pela troca de impressões (sobre vários aspectos dos processos de ensino e aprendizagem) após uma manhã de aulas ou nas reuniões frequentes que se realizam. (ECT9)

Contudo, para os professores ECT3 e ECT12, o trabalho desenvolvido ao nível do departamento curricular a que pertenciam era essencialmente de natureza individual e burocrática, como ilustram as afirmações:

as reuniões de departamento acabam por se reduzir à apresentação de uma série de pontos, evitando-se a discussão e troca de ideias sobre os mesmos para que não se tornem demoradas. (ECT3)

todo o trabalho é feito individualmente. O resultado desse trabalho é depois dado a conhecer nos departamentos, podendo eventualmente serem trocadas experiências relacionadas com as metodologias de ensino, bem como partilha de materiais. Constatase que a burocracia é tão vasta que o mais importante tem menos “tempo de antena”, o que é lamentável. (ECT12)

Segundo Lima (2002a) a construção conjunta de materiais e a planificação conjunta são dois tipos específicos de interacção que constituem importantes formas de interdependência entre os professores.

Relativamente, à *percepção da forma de trabalhar* dos pares ao nível desta estrutura de gestão curricular, sete dos professores entrevistados classificou-a de colaborativa, realçando a importância do bom relacionamento entre colegas como factor facilitador dessa colaboração. O trabalho colaborativo aparece, assim, associado a um clima de bom relacionamento mais que à prática conjunta de actividades profissionais. No entanto, os restantes cinco professores classificaram o trabalho desenvolvido como predominantemente individual, se bem que por vezes mascarado de uma falsa colaboração, como ilustra a citação do professor ECT3:

o trabalho é desenvolvido de forma individual, embora com roupagens de colaborativo.

No que respeita aos *subgrupos de trabalho*, a generalidade dos professores afirmou que no departamento curricular a que pertenciam, existiam subgrupos de trabalho organizados por disciplina e ano de escolaridade, o que denota uma supremacia disciplinar. Estes resultados são consistentes com estudos desenvolvidos por Pellegrin, 1976; Zahorik, 1987) que afirmam que os professores tendencialmente preferem trabalhar com colegas que leccionam a mesma disciplina que a sua.

Quisemos, igualmente, saber a quem recorriam estes doze professores quando precisavam de um **esclarecimento de dúvidas**, pelo que sete dos professores referiram recorrer ao coordenador do departamento, seis professores mencionaram recorrer aos colegas da escola que leccionavam a mesma disciplina, três professores referiram esclarecer as suas dúvidas com colegas de outras escolas e dois indicaram recorrer à internet para esclarecerem as suas dúvidas. As afirmações que seguem exemplificam algumas das situações mencionadas:

à colega Coordenadora de Departamento Curricular, atendendo à sua experiência, constante actualização e disponibilidade para resolver os problemas relacionados com os cargos que desempenha. Esta confiança é reforçada pelo facto de a mesma colega acima referida presidir igualmente ao Conselho Pedagógico. (ECT11)

recorro frequentemente à colega de Departamento Curricular que está a leccionar os mesmos anos e os mesmos níveis, atendendo a que se verifica um bom relacionamento de trabalho e de espírito de entajuda. (ECT1)

costumo recorrer a colegas que leccionam geografia noutras escolas uma vez que não tenho colegas da minha área nesta escola (ECT6)

Destaque-se a importância que o coordenador de departamento assumia enquanto líder, isto é, elemento capaz de gerar confiança sendo esta reforçada pela experiência e cargos desempenhados. Mais uma vez foi notória a tendência preferencial dos professores recorrerem a colegas que se encontram a leccionar o mesmo ano de escolaridade e disciplina. Todavia, questionamo-nos se, para estes professores, esta partilha de saberes e de experiências reflecte algum tipo de relação de pertença a uma comunidade e é sinónimo da cultura deste grupo profissional.

Os dados respeitantes à categoria *Colaboração docente* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se encontra organizado no Quadro 4.15

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Colaboração docente	Estrutura curricular	Maior índice
		Menor índice
	Evidências	Construção de recursos
		Desenvolvimento de projectos
		Partilha de materiais e experiências
		Actividades interdisciplinares
	Mais-valias	Desenvolvimento profissional
		Trabalho docente
		Processos de ensino e aprendizagem
		Partilha de materiais e experiências
	Constrangimentos	Relações interpessoais
		Cumprimento do programa
		Burocracia
		Cultura de individualismo
		Recursos físicos
		Falta de vontade/disponibilidade
		Gestão do tempo
		Receio de exposição
	Condições facilitadoras	Ritmos e metodologias de trabalho
		Espírito de equipa
		Horários
		Motivação
		Projectos interdisciplinares
		Recursos físicos

Quadro 4.15: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Colaboração docente*

Questionados sobre o entendimento que atribuíam ao conceito de trabalho colaborativo docente e que implicações ao nível das dinâmicas de trabalho docente o desenvolvimento de trabalho colaborativo tinha, facilmente se percebe pelo discurso dos professores participantes no percurso formativo que apesar do entendimento atribuído

estar próximo do teoricamente fundamentado, as práticas docentes neste campo ainda revelam muitas fragilidades, como exemplificam as citações que se seguem:

A prática diária diz-nos que é difícil colocar em prática o trabalho colaborativo, que entendemos como sendo um trabalho conjunto entre professores que visam alcançar um objectivo comum: melhorar o processo de ensino e aprendizagem. (PFCT_G1)

é um processo que implica o Trabalho de um grupo de professores que pode pertencer ou não ao mesmo Conselho de turma. Implica tempo disponível, abertura, partilha de ideias e vontade de inovar. A prática diária diz-nos que o trabalho colaborativo ainda é uma novidade e uma metodologia inovadora. (PFCT_G2)

Na prática, os professores, normalmente, apenas trabalham em conjunto quando os imperativos normativos assim o exigem, em determinadas fases dos períodos lectivos (reuniões de área disciplinar, departamento, conselho de turma, etc.). Raramente, ou nunca, se promovem reuniões de trabalho para analisar a prática diária (observação, estratégias, instrumentos, actividades, etc.) entre professores. As únicas excepções serão actividades extracurriculares e algumas áreas curriculares não disciplinares. (PFCT_G3)

A análise destas afirmações permite-nos identificar elementos sobre: i) a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo docente, ii) os aspectos da organização do trabalho docente que contrariam a ideia de colaboração docente e iii) a predominância da frequência de realização de práticas de colaboração docente ao nível da preparação e dinamização de actividades apelidadas de extracurriculares.

Importa salientar que a generalidade dos entrevistados (dez) considerou que a **estrutura curricular** onde se desenvolvia mais trabalho colaborativo docente era o departamento curricular, sobretudo ao nível dos subgrupos de trabalho que se encontravam organizados por disciplina e ano de escolaridade. Apenas dois dos professores entrevistados elegeram o conselho de turma como a estrutura curricular onde se desenvolvia mais trabalho colaborativo docente.

No que diz respeito à estrutura curricular com menor índice de trabalho colaborativo docente, cinco dos professores entrevistados consideraram o Conselho Pedagógico, três professores elegeram o conselho de turma e dois entrevistados referiram o departamento curricular.

Contudo, pelo que pudemos observar, quer no contexto do conselho de turma em análise quer no contexto do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, a análise dos dados parece indiciar um maior índice de trabalho colaborativo entre os professores pertencentes ao mesmo subgrupo de trabalho (constituído por professores

que se encontravam a leccionar a mesma disciplina e ano de escolaridade) em contexto do departamento curricular.

As **evidências** de colaboração docente referidas por estes professores no âmbito do conselho de turma foram para oito dos professores entrevistados ao nível do desenvolvimento de *actividades interdisciplinares* que pressupunha trabalho colaborativo docente, como exemplifica a citação do professor ECT1:

na organização de actividades e projectos interdisciplinares, na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas.

Igualmente, para oito dos professores do conselho de turma em análise a *construção de recursos* era uma das evidências de colaboração docente, todavia para sete desses professores essa construção situava-se ao nível da elaboração de planificações didácticas, sendo que apenas um professor mencionou a elaboração de materiais didácticos, como ilustra a citação que se segue:

elaboração de materiais (fichas diagnosticas, fichas de trabalho, testes de avaliação).
(ECT5)

Note-se que a elaboração conjunta das planificações didácticas era realizada ao nível dos subgrupos de trabalho (organizados por disciplina e ano de escolaridade) em contexto de departamento curricular e não ao nível do contexto do conselho de turma. Importa destacar o carácter obrigatório das planificações didácticas anuais para cada uma das disciplinas, o que nos leva a interrogar se caso não existisse esse carácter obrigatório das planificações constarem nos dossiers de departamento, se as mesmas seriam elaboradas e, em caso afirmativo, se estas seriam elaboradas em conjunto ou individualmente.

A *partilha de materiais e experiências*, assim como o *desenvolvimento de projectos* foram outras das evidências de colaboração docente apontadas por cinco professores cada. Importa, no entanto, destacar o discurso do professor ECT4 que afirmou que essa partilha de materiais só ocorria se solicitada pelos pares.

No que concerne às **mais-valias** da colaboração docente, a melhoria dos *processos de ensino e aprendizagem* foi para a generalidade dos professores do conselho de turma a principal mais-valia do desenvolvimento de relações de colaboração docente, como exemplificam as afirmações que se seguem:

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

o processo de ensino e aprendizagem é melhorado quando os professores trabalham e conjunto. (ECT11)

Permite o debate e análise de ideias, estratégias e metodologias que se traduzem em mais-valias para o processo de ensino e aprendizagem. (PFCT_G3)

A *partilha de materiais e experiências* foi outra das mais-valias assinaladas por sete dos professores do conselho de turma

Considero extremamente necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo, porque permite a troca de experiências pessoais enriquecedoras. (ECT1)

O *desenvolvimento profissional docente*, a *melhoria do trabalho docente* e o desenvolvimento de *relações interpessoais* foram as restantes mais-valias assinaladas pelos professores quer em contexto de entrevista quer em contexto de sessões de natureza mais teórica do percurso formativo. As afirmações que seguem exemplificam a situação descrita:

ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender. (ECT4)

aumento de confiança que sentimos, pois considero que o nosso trabalho melhora substancialmente. (ECT8)

Conduz a um ambiente de trabalho mais agradável, motivador e enriquecedor, entre professores. (PFCT_G3)

Importa realçar que os resultados obtidos vão ao encontro do pensar e de estudos desenvolvidos por outros autores no campo das culturas e dinâmicas de trabalho docente, nomeadamente de Fullan & Hargreaves (2001) que afirmam que as culturas de colaboração promovem o desenvolvimento da confiança colectiva dos professores, de Hargreaves (1998) e Hernández (2007) que mencionam que as culturas de colaboração potenciam o desenvolvimento das relações interpessoais entre docentes.

O discurso dos entrevistados é, ainda, congruente com resultados de várias investigações (Hopkins, 1996; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) que referem a colaboração docente como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, reflectindo-se no trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.

Como principais **constrangimentos** ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente onze professores do conselho de turma em análise apontaram a *gestão do*

tempo como o principal constrangimento ao desenvolvimento de colaboração docente, quer pela carga horária lectiva, quer pela incompatibilidade de horários dos professores, como exemplificam as citações que se seguem:

Acho que tem sempre muito que ver com a carga horária e os desencontros dos horários dos vários professores, o que faz com que seja difícil arranjar mos tempos comuns para trocar ideias ou combinar actividades. (ECT4)

Têm sido as dificuldades em se encontrarem tempos livres comuns aos professores, dentro do seu horário normal de trabalho. A partir das 18:30h já é mais complicado para todos. (ECT9)

Importa destacar que no contexto das sessões de natureza mais teórica, o discurso de todos os grupos de professores remete, novamente para a gestão do tempo como principal factor limitador do desenvolvimento de trabalho colaborativo:

Escassez de tempo para cumprir as tarefas inerentes à profissão. A não existência de tempos de escola comuns a professores que possam trabalhar colaborativamente. Dificuldade em gerir o tempo quando há vários intervenientes no processo. Dificuldade em organizar encontros para planificar actividades, devido, maioritariamente, a incompatibilidade de horários. Outra desvantagem prende-se com a manifesta falta de tempo, que nos obriga a tirar tempo ao convívio com a família, o que consideramos, não favorecer ninguém. (PFCT_G1)

Dificuldades em organizar reuniões, na maioria das vezes por incompatibilidade de horários, que visam planificar e pôr em prática o trabalho colaborativo Ausência de tempos comuns de forma que os professores pudessem trabalhar colaborativamente. (PFCT_G2)

Incompatibilidade de horários de trabalho e falta de tempo destinado ao trabalho colaborativo. Falta de tempos lectivos partilhados. (PFCT_G3)

Note-se que estes resultados são congruentes com resultados de investigações desenvolvidas por diversos autores, designadamente Alfonso & Goldsberry (1982); Ashton & Webb (1986) e Leithwood *et al.* (2000), que referem que a colaboração docente torna-se muitas vezes limitada por constrangimentos de tempo.

A obrigatoriedade de *cumprir o programa* foi, igualmente, salientada por todos os professores como factor limitador da ocorrência de momentos de colaboração docente, como ilustra a citação do professor ECT4:

(...) o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir correctamente a planificação. São normas que temos de

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar.

Perante a análise destes resultados questionamo-nos se: i) estes professores estavam conscientes das mais-valias e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem de um currículo gerido colaborativamente e ii) para estes professores alterar a sequência programática, que na maioria dos casos corresponde à do manual escolar adoptado, não será considerado um factor perturbador da sua rotina lectiva, não reconhecendo mais-valias significativas a essa hipotética alteração dos conteúdos programáticos.

O excesso de *burocracia* inerente ao desempenho do trabalho docente foi outro dos constrangimentos assinalados pelos professores deste conselho de turma:

imensa carga burocrática. (...) Ao nível do conselho de turma, como sou Directora de Turma, o cargo mais burocrático da escola, sinto imensas dificuldades e obstáculos em desenvolver o trabalho colaborativo. (ECT12)

os professores não leccionam apenas as disciplinas (...), têm mais uma série de tarefas burocráticas e responsabilidades que dificultam a prática de uma efectiva colaboração. (PFCT_G1)

Face ao discurso destes professores que invocavam o excesso de burocracia, resultante em grande parte de normativos a cumprir emanados pelo Ministério da Educação, questionamo-nos se a promulgação destes normativos estará realmente a surtir os efeitos desejados e se os professores lhe reconhecem alguma utilidade para o processo de ensino e aprendizagem.

A prevalência de uma *cultura de individualismo* docente foi outro dos constrangimentos mencionados por alguns dos professores, justificando-a com a ausência de hábitos de trabalho colaborativo e a resistência à mudança de hábitos de trabalho. Esta realidade encontra-se espelhada nas afirmações que se seguem:

Na minha opinião o trabalho isolado resulta essencialmente de mentalidades, falta de hábitos de trabalho colaborativo. (ECT3)

Há sempre uma certa resistência à alteração dos hábitos de trabalho marcadamente individuais enraizados. Nem sempre o corpo docente está disponível para alterar a forma de trabalho individual, havendo resistências por parte de alguns colegas. (PFCT_G2)

Os restantes constrangimentos apontados pelos professores deste conselho de turma foram a ausência de *recursos físicos*, o *receio de exposição*, *ritmos e metodologias de trabalho* diferenciadas e a falta de vontade/disponibilidade por parte dos colegas em desenvolver trabalho colaborativo:

Nas escolas verificam-se grandes obstáculos ao trabalho colaborativo, materializados pela falta de um espaço tranquilo e equipado destinado só aos professores. (ECT12)

Resistências pessoais como, por exemplo, algum receio/vergonha da exposição perante os colegas. (PFCT_G3)

O trabalho colaborativo pressupõe que os professores das disciplinas implicadas tenham um ritmo e metodologias de trabalho semelhantes para que não existam desfasamentos. (PFCT_G2)

Nem sempre os professores manifestam vontade e interesse em alterar a sua forma de trabalhar, oferecendo resistência à mudança. É fundamental que os professores tenham vontade de trabalhar com pares; vontade de partilhar ideias e vontade de inovar. (PFCT_G1)

A natureza dos constrangimentos assinalados permite-nos equacionar se alguns dos constrangimentos de natureza extrínseca aos professores (por exemplo, a ausência de recursos físicos devidamente apetrechados e a própria incompatibilidade de tempos de trabalho comuns aos professores para que os mesmos possam trabalhar colaborativamente) não poderiam ser minimizados com a intervenção da equipa do Conselho Executivo proporcionando aos professores essas condições físicas e esses tempos de trabalho comuns necessários ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.

Relativamente aos constrangimentos de natureza intrínseca aos professores questionamo-nos se um maior nível de auto-implicação e de reflexão conjunta sobre as práticas curriculares não ajudariam a minimizar alguns dos constrangimentos referidos.

O discurso dos entrevistados foi, mais uma vez, coerente com resultados de diversas investigações (Fullan & Hargreaves, 2001; Rosenholtz, 1989; Tardif & Lessard, 2005) que alvitram que, muitas vezes, os professores temem pedir ajuda ou expor as suas dúvidas com medo de serem considerados, pelos seus pares, menos competentes. Todavia, essa realidade impede os professores de alcançarem um feedback significativo acerca da validade e eficácia do que fazem (Fullan & Hargreaves, 2001), assim como de reflectirem conjuntamente sobre actuações curricularmente mais eficazes.

No que se refere às **condições facilitadoras** de maiores índices de colaboração docente, oito dos professores entrevistados mencionaram a existência de horários de trabalho comuns entre os professores do conselho de turma, como denota a citação que se segue:

(...) deviam estar contempladas no horário docente horas para trabalho colaborativo principalmente ao nível dos Conselhos de Turma, tal como estão contempladas sete horas de trabalho individual. (...) era preferível uma carga lectiva de 20h com 2h por semana para trabalho colaborativo em sede de conselhos de turma, por exemplo. (ECT3)

A existência de bons *recursos físicos* (espaços físicos devidamente apetrechados) foi considerada por cinco dos professores entrevistados como condição promotora de um maior desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. Acresce, ainda, o facto de para quatro dos entrevistados o *espírito de equipa* constituir-se como factor potenciador do trabalho colaborativo docente.

A *motivação* e o envolvimento em *projectos interdisciplinares* foram mencionados como condições facilitadoras do desenvolvimento de colaboração docente por dois e um professores, respectivamente, como ilustram as citações:

é preciso da parte dos professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio termo e algum tipo de compromisso. (ECT4)

Ao nível do conselho de turma é importante que se fomente mais projectos interdisciplinares como é exemplo o Projecto Redes no 8ºB que fomentam o espírito de equipa e de trabalho. (ECT7)

Note-se, uma vez mais, a importância atribuída por estes professores ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares enquanto promotores de uma maior colaboração docente. No entanto, questionamo-nos por que motivos não são desenvolvidos mais projectos que congreguem diferentes áreas disciplinares e que permitam o desenvolvimento articulado de aprendizagens nos alunos através de uma efectiva colaboração docente. Por outro lado, salientamos que o desenvolvimento de projectos interdisciplinares assentes numa colaboração entre professores que leccionam áreas disciplinares diferentes tende a facultar aos alunos uma visão holística do saber.

Os dados alusivos à categoria *Processo de Reorganização Curricular* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.16

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Processo de Reorganização Curricular	Impacte
	Evidências

Quadro 4.16: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Processo de Reorganização Curricular*

Quando questionados sobre o **impacte** e **evidências** da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico nas dinâmicas de trabalho docente, a opinião dos professores entrevistados divergiu. Assim, para seis dos professores entrevistados o processo de Reorganização Curricular não os induziu a alterarem as suas formas de trabalhar com os pares, como exemplificam as afirmações que se seguem:

Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação. (ECT4)

(...) apenas mais umas disciplinas (algumas com dois professores – área de projecto) ou simples alteração de designação, e mais papel e burocracia para tratar. Nos departamentos, apesar da reestruturação que sofreu, manteve-se a dinâmica existente. (ECT9)

Importa salientar o caso de um desses professores que afirmou que inclusivamente passou a trabalhar menos colaborativamente com os seus pares, apontando como justificação o crescendo de burocracia:

Antes da implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico e das transformações que se operaram no ensino, nos últimos anos, sentia que havia mais trabalho colaborativo que agora. Quanto a mim, antes destas transformações, fazia trabalho colaborativo frequentemente. O que falhou, a partir daí? Ocupação dos professores com o que não é importante, a burocracia. (ECT12)

Ainda de acordo com a opinião deste professor se o processo de Reorganização Curricular visava, entre outras coisas, que os professores trabalhassem mais colaborativamente, então o tempo e o papel do professor também deveriam ter sido alvo de reorganização.

Em contrapartida, na opinião de três dos professores entrevistados a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico teve um impacte positivo nas dinâmicas de trabalho docente, como ilustram as citações que se seguem:

O trabalho passou a ser mais colaborativo sobretudo nas áreas curriculares não disciplinares de forma a desenvolver nos alunos métodos de estudo e de trabalho. (ECT5)

senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar. (ECT2)

Importa salientar, o destaque que pareciam ter as áreas curriculares não disciplinares para estes professores com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Note-se, ainda, que os restantes três professores do conselho de turma não se pronunciaram sobre o impacte da implementação do processo, uma vez que, não tinham tempo de serviço docente que lhes permitisse estabelecer um ponto de comparação.

Perspectiva de análise das práticas

Os dados que de seguida apresentamos reportam-se a dinâmicas de trabalho desenvolvidas pelos doze professores do conselho de turma em análise, remetendo-se à construção do Projecto Curricular de Turma, a exemplos de actividades curriculares dinamizadas numa lógica de colaboração docente e a reuniões de trabalho.

Projecto Curricular de Turma, Percorso pedestre e Aula de co-docência

Relembramos que segundo o discurso de alguns dos professores deste conselho de turma o **PCT** era considerado um documento burocrático e um cumprimento da legislação, como ilustra a afirmação que se segue:

A dinâmica de trabalho entre os professores do conselho de turma limita-se ao preenchimento de documentos. Fora da reunião de conselho de turma a colaboração entre professores é praticamente inexistente. (QCT4)

Acresce, ainda, o facto da generalidade dos professores ter reconhecido que a elaboração do PCT era maioritariamente da exclusiva responsabilidade do Director de Turma.

(...) não há dinâmica de trabalho. O DT vai construindo o PCT intervindo os restantes professores de forma muito pontual na sua elaboração. Não há, por exemplo a gestão do currículo para a turma A, B, C, etc; não há articulação de conteúdos, de aprendizagens, competências, actividades... (QCT1)

Esta realidade era consentânea com o discurso da directora de turma que nos revelou, no final do ano lectivo 2006/2007, que o PCT era mais um documento burocrático relativo

aos alunos de uma turma, do que um instrumento potenciador da gestão curricular. Corroborou, ainda, que este documento era na sua essência construído de forma individual pela própria, realidade espelhada na afirmação que se segue:

A envolvimento dos docentes do meu Conselho de Turma na construção do Projecto Curricular de Turma era praticamente nula, trabalhando cada um por si só e para si só e pelas suas disciplinas, não se conseguindo sentir e visualizar um elo de ligação entre eles (professores) e elas (disciplinas). (RFX_DT4)

Assim, na tentativa de minimizar esta realidade a directora de turma manifestou a sua intenção de atribuir uma natureza temática ao PCT, na expectativa de uma maior auto-implicação dos professores do conselho de turma na construção do PCT. Intenção partilhada, posteriormente, pelas restantes directoras de turma dos oitavos anos de escolaridade.

Conscientes de que a construção do PCT não carece por si só de um tema, verificámos que após lançada a temática – Educação Ambiental que reuniu o consenso de todos os professores do conselho de turma – se adoptou uma “nova forma de trabalhar” o PCT. Embora de forma não contínua, estes professores desenvolveram entre si maiores índices de colaboração docente que se traduziram em situações de maior articulação curricular.

Numa primeira fase a directora de turma solicitou aos professores do conselho de turma que apresentassem na reunião seguinte uma proposta de planificação em que estivessem evidenciados possíveis pontos de articulação entre a disciplina que leccionavam e a temática Educação Ambiental. Importa salientar, que a estratégia seguida pela directora de turma não surtiu os efeitos desejados, uma vez que, os professores elaboraram as suas planificações de forma individual e disciplinar, sem terem em atenção possíveis pontos de articulação com outras áreas curriculares.

Em conversa informal com as investigadoras, a directora de turma manifestou a sua preocupação e foi alertada para que numa próxima reunião solicitasse aos professores para que em conjunto pensassem e reflectissem sobre uma possível actividade de natureza interdisciplinar que permitisse abordar conteúdos, de diferentes disciplinas, relacionados com a temática Educação Ambiental.

Recordemos que na reunião seguinte, após lançamento da proposta da directora de turma, surgiu por via do Professor de Educação Física a possibilidade de desenvolver a

actividade “**Percurso Pedestre**” que acolheu o interesse de diversos professores que trabalhando colaborativamente, isto é, analisando, debatendo e reflectindo conjuntamente, conseguiram estabelecer pontos de articulação (anteriormente explicitados) entre os conteúdos a leccionar e o desenvolvimento da actividade proposta. Posteriormente, numa reunião de carácter informal os professores elaboraram uma grelha onde se evidenciavam as articulações curriculares e ultimaram a preparação da referida actividade.

Pelo que pudemos observar e pelos comentários de carácter informal formulados pelos professores envolvidos, a dinamização desta actividade requereu uma forma de trabalhar colaborativa entre pares, manifestando-se, de acordo com a opinião de alguns professores, em aprendizagens mais contextualizadas para os alunos.

Note-se que a directora de turma assumiu um papel importante na promoção desse maior trabalho colaborativo, promovendo encontros de trabalho de carácter informal que visavam seguir a mesma metodologia de trabalho (dinamização de actividades interdisciplinares). Uma das propostas que surgiu num desses encontros foi uma visita de estudo aos Jardins de Serralves e ao Pavilhão da Água, tendo sido evidente uma maior receptividade, envolvimento e a participação de alguns dos professores deste conselho de turma, realidade reforçada pela opinião da directora de turma:

Neste encontro senti mais disponibilidade, mais entusiasmo, mais vontade em participar/colaborar e maior organização por parte dos presentes! (RFX_DT2)

De acordo, com a opinião que recolhemos, informalmente, junto de alguns dos professores envolvidos esse maior entusiasmo e disponibilidade para colaborar com os pares na preparação e dinamização desta actividade poderá ser atribuída aos seguintes aspectos: i) ser a segunda actividade planeada em conjunto; ii) os professores terem verificado, com a dinamização da actividade Percurso Pedestre, as mais-valias da colaboração docente nos processos de ensino e aprendizagem; iii) o acréscimo de entusiasmo e interesse por parte dos alunos neste tipo de actividade de natureza interdisciplinar e iv) os professores terem verificado que trabalhar colaborativamente não significa, obrigatoriamente, maior dispêndio de tempo.

Dada a natureza “extra sala de aula” das actividades dinamizadas em colaboração docente neste conselho de turma, sentimo-nos compelidas, enquanto investigadoras, a lançar um desafio às professoras de Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais que

consistia na planificação, implementação e avaliação de uma **aula em regime de co-docência**. Desafio esse que foi aceite com algumas expectativas por parte das duas professoras envolvidas, nomeadamente, i) se esta aula se iria traduzir efectivamente em mais-valias para os processos de ensino e aprendizagem, ii) se esta forma de trabalhar em conjunto resultaria e iii) como iriam os alunos do 8ºB encarar esta experiência educativa. Importa lembrar que esta experiência educativa se assumiu como inovadora tanto para as professoras como para os alunos envolvidos.

Uma vez que a contextualização e desenvolvimento desta aula em regime de co-docência já foram explicitados anteriormente, iremos centrar-nos nas dinâmicas de trabalho docente subjacentes a esta experiência pedagógica.

Note-se que após definição da temática (Chuvadas Ácidas), cada uma das professoras efectuou pesquisas individuais, apresentando os resultados em reuniões de trabalho informais. Posteriormente, conceberam em conjunto um plano de aula com a duração de 90 minutos e respectivos recursos didácticos a explorar com os alunos, designadamente: apresentação em PowerPoint, protocolo experimental e ficha de trabalho.

A conciliação de horários de trabalho que permitissem momentos de colaboração docente foi o principal constrangimento assinalado pelas duas professoras:

Aquando desta planificação em conjunto sentimos uma grande dificuldade, nomeadamente, ao nível da conciliação de horários de trabalho. (...) No decurso da aula sentimos dificuldade em controlar o tempo, uma vez que os alunos colocaram muitas questões, condicionando a concretização da planificação inicialmente prevista. (RFX_Cod)

No entanto, as mais-valias apontadas pelas docentes, designadamente a partilha de saberes, experiências e ideias, assim como a planificação e construção conjunta de recursos didácticos, a aprendizagem mútua e a reflexão conjunta traduziram-se, na opinião das professoras envolvidas, em maiores índices de segurança e abertura ao desenvolvimento de práticas curriculares diferentes das que promoviam habitualmente:

Como aspectos positivos salientamos a troca de saberes, de ideias e de opiniões. (...) Para nós, enquanto docentes, a planificação e leccionação desta aula permitiu partilhar experiências e perspectivas diversificadas, construir recursos didácticos mais ricos, aprender em conjunto, interagir, dialogar e reflectir em conjunto sobre a nossa prática lectiva e sentir um acréscimo de segurança para efectuar mudanças e enfrentar com êxito as incertezas e obstáculos. (RFX_Cod)

As estratégias adoptadas durante a leccionação desta aula, nomeadamente um primeiro momento de carácter essencialmente expositivo e questionador visavam motivar e contextualizar a temática, recorrendo a exemplos do dia-a-dia e a questões-problema. O segundo momento da aula assumiu uma natureza predominantemente prática com a realização de actividades experimentais para verificar o efeito das chuvas ácidas.

Importa destacar, uma vez mais, que esta experiência foi considerada pelas professoras como bastante positiva, tendo-se reflectido com sucesso nas aprendizagens dos alunos, para quem as referidas aprendizagens se apresentaram como mais contextualizadas e atractivas. Acresce, ainda, o facto destas professoras terem manifestado o seu desejo em repetir a experiência.

Reuniões do Conselho de Turma

As sete reuniões de conselho de turma que ocorreram no ano lectivo 2007/2008 e respectivas actas foram objectos de análise com a finalidade de compreender as dinâmicas de trabalho docente estabelecidas entre os professores desta estrutura de gestão intermédia. Para tal, socorremo-nos da análise de conteúdo dos registos de campo referentes às reuniões e respectivas actas e das reflexões do director de turma.

Importa salientar que nas reuniões de carácter formal optámos pela observação não participante com o intuito de não condicionar o ambiente e as dinâmicas de trabalho docente. Contudo, nas reuniões de carácter informal optámos pela observação participante de modo quer a esclarecer dúvidas inerentes ao desenrolar do projecto quer para partilhar ideias.

Dada a natureza específica da ordem de trabalhos, não assistimos às reuniões de avaliação de final de período. No entanto, nas reuniões em que estivemos presentes foi possível constatar que os momentos de discussão conjunta e de trabalho colaborativo na gestão curricular e desenvolvimento de projectos e articulações curriculares eram escassos. Os indícios de reflexão conjunta sobre os aspectos anteriormente referidos eram pouco consistentes e não se traduziam em tomadas de posição que permitissem desenvolver acções estrategicamente planeadas. Os elementos do conselho de turma, por norma, assumiam uma atitude pouco interventiva e acrítica em relação às informações e propostas apresentadas pelo director de turma.

Apesar de termos constatado algumas evidências de colaboração docente para planificar actividades curriculares realizadas fora do contexto de sala de aula, foi notória a prevalência de uma cultura de individualismo docente na planificação a longo e a médio prazo das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Em contrapartida, verificámos que as reuniões de carácter informal proporcionavam um maior número de situações de entreajuda e de colaboração docente.

A leitura das actas das reuniões de conselho de turma confirma a realidade anteriormente descrita, sendo que o texto se focaliza em aspectos burocráticos a cumprir e na identificação de situações problemáticas, quer ao nível da aprendizagem de alguns alunos, quer de questões comportamentais e da escassa auto-implicação da generalidade dos encarregados de educação. Saliente-se que, apesar dos diagnósticos estarem realizados, as estratégias delineadas em função dos problemas detectados eram idênticas para todos os casos e pressupunham única e exclusivamente acções da responsabilidade dos alunos e respectivos encarregados de educação.

Em conversas informais o director de turma revelou estar consciente destas situações e das mais-valias da colaboração docente enquanto facilitadora e enriquecedora do desenvolvimento profissional docente e de competências nos alunos. Este facto foi, posteriormente, registado numa das reflexões do director de turma, onde se pode ler:

Julgo que de um trabalho em conjunto resultarão mais vantagens em termos de aprendizagem/desenvolvimento de competências nos alunos. (RFX_DT2)

A participação no percurso formativo desencadeou uma alteração ao nível das dinâmicas de trabalho entre este grupo de professores, potenciando um maior número de encontros informais para planificar articulações curriculares, como ilustra no discurso do director de turma:

Um “convite” para um encontro informal foi colocado no Livro de Ponto da turma e, no dia 23 de Janeiro, reuniram alguns professores do Conselho de Turma do 8º B (estiveram ausentes os professores de Área de Projecto, História e Educação Física) para em conjunto pensarem e proporem actividades a desenvolver com a turma, no âmbito do seu projecto – Educação Ambiental! (RFX_DT2)

Com efeito, o envolvimento destes professores no percurso formativo, em particular após a realização da primeira actividade de articulação curricular (Percurso Pedestre), reflectiu-se em alterações ao nível das dinâmicas de trabalho nas reuniões posteriores.

Estas alterações traduziram-se em maiores índices de reflexão conjunta sobre as práticas curriculares, assumindo os docentes posturas mais críticas e interventivas. Esta situação é exemplificada na citação que se segue:

No decurso da conversa foi lançada a proposta de visitar os Jardins de Serralves (proposta já feita pelo Departamento da Expressão Artística, para alunos do 8º ano de escolaridade) e o Pavilhão da Água, no Porto, e imediatamente, os professores pensaram e explicaram como poderiam “encaixar ” esta actividade nos conteúdos a leccionar, quais as competências que poderiam desenvolver, bem como quais as actividades a desenrolar, de modo a retirar o máximo proveito da hipotética visita. Também ficou definido o produto final a apresentar e o contributo de cada disciplina para a sua criação. Neste encontro senti mais disponibilidade, mais entusiasmo, mais vontade em participar/colaborar e maior organização por parte dos presentes! (RFX_DT2)

A participação dos professores do conselho de turma no percurso formativo parece ter sido um factor mobilizador de mudanças nas dinâmicas de trabalho, incrementando maiores índices de colaboração docente que, segundo o discurso da generalidade destes professores, se reflectiram em mais-valias, quer para o seu desenvolvimento profissional quer para o sucesso educativo dos alunos.

Concepção e implementação de recursos didácticos numa lógica de colaboração docente

O percurso formativo desenvolvido com os doze professores do conselho de turma, que se encontravam organizados em grupos de trabalho de quatro elementos, teve três sessões de natureza prática, nomeadamente:

- Sessões 8 e 9 – *Construção conjunta de recursos didácticos*, que consistiu numa negociação e concepção, entre os professores que integravam o mesmo grupo de trabalho, de uma estrutura de recurso didáctico enquadradora de práticas centradas no desenvolvimento de competências segundo uma perspectiva de integração curricular;
- Sessão 10 - *Implementação, avaliação e reformulação dos recursos didácticos*, que baseou-se na implementação conjunta dos recursos concebidos ao nível da sala de aula, na análise e reflexão conjunta sobre o impacte dos recursos concebidos e reformulação dos recursos concebidos.

Foi intenção do nosso estudo focar-nos na compreensão das dinâmicas de trabalho colaborativo docente que estiveram subjacentes à concepção e implementação dos referidos recursos didácticos. Note-se que o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes de áreas disciplinares distintas, com o objectivo de desenvolver em contexto de sala de aula uma actividade de natureza interdisciplinar se constituiu como uma forma de trabalhar “inovadora” para estes professores.

De forma a facilitar a leitura e análise dos dados alusivos ao bloco temático *Trabalho colaborativo docente na concepção e implementação de recursos didácticos*, optámos por estruturar a sua apresentação de acordo com as duas categorias de análise, respectivamente: *Impacte* e *Sugestões*.

Os dados relativos à categoria *Impacte* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.17

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁCTICOS		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Impacte	Positivo	Reflexão conjunta
		Processos de ensino e aprendizagem
		Relações interpessoais
		Futuro
		Desenvolvimento profissional
		Aprendizagem mútua
		Recursos didácticos
		Partilha
	Negativo	Gestão do tempo
		Dificuldades na articulação curricular
		Falta de disponibilidade/motivação
		Métodos de trabalho diferenciados

Quadro 4.17: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Impacte*

Questionados sobre o possível impacte **positivo** decorrente da concepção e implementação conjunta de recursos didácticos, os três grupos destacaram a melhoria dos *processos de ensino e aprendizagem*, argumentando que para os alunos potencia uma visão mais holística dos saberes promovida pela interdisciplinaridade desenvolvida, como exemplificam as citações que se seguem:

O trabalho colaborativo promove o desenvolvimento de competências dos alunos, devido ao facto de duas ou mais disciplinas se interligarem, actuando em conjunto. (...) Permite (...) que os alunos comecem a perceber a aprendizagem como um todo. (...) As aulas são mais motivadoras para os alunos. (PFCT_G1)

Promoção da interdisciplinaridade. (...) Uma outra mais-valia foi tornar mais fácil e eficaz a concretização das actividades. (PFCT_G2)

A *reflexão conjunta*, o *desenvolvimento profissional* e a *partilha* foram outros dos aspectos positivos, referidos, cumulativamente, por dois dos grupos de trabalho como resultantes da colaboração docente estabelecida. As afirmações que se seguem ilustram esses aspectos:

Nós professoras, também, beneficiamos, pois reflectimos em conjunto sobre o trabalho que estamos a desenvolver e, procuramos de acordo com a reflexão que fazemos, melhorá-lo. (PFCT_G1)

(...) conduz ao nosso desenvolvimento profissional. (PFCT_G3)

Partilha de saberes e experiências. (...) intercâmbio de saberes (relacionados com as diversas áreas disciplinares) e da aquisição de experiências, que se traduziram em mais conhecimento. (PFCT_G2)

Outros dos aspectos positivos mencionados pelos grupos de trabalho foram o desenvolvimento de *relações interpessoais* (um grupo), a *aprendizagem mútua* (um grupo) e a construção conjunta de *recursos didácticos* (um grupo).

Importa destacar que a dinamização de projectos curriculares, assente numa cultura de colaboração docente, foi referenciada por um dos grupos como uma experiência a repetir num *futuro* próximo, como se verifica na afirmação do grupo PFCT_G1:

Projectos curriculares desenvolvidos colaborativamente, é sem dúvida, uma experiência a repetir no próximo ano lectivo.

Os aspectos positivos referidos revelam que estes professores experienciaram algumas das mais-valias decorrentes do desenvolvimento de práticas de colaboração docente, quer no contexto do trabalho docente quer no contexto dos processos de ensino e aprendizagem. A intenção de repetir esta experiência de trabalho no próximo ano lectivo indicia um maior entendimento do conceito de colaboração docente, reforçado pela consciencialização de mais-valias que estão inerentes a esta forma de trabalhar.

No que concerne ao impacto **negativo** resultante da concepção e implementação de recursos didácticos, assentes numa lógica de colaboração docente, o factor *gestão do tempo* foi assinalado pelos três grupos, nomeadamente ao nível da incompatibilidade de horários, quer para trabalhar em conjunto quer para encontrar tempos lectivos comuns em que pudessem implementar os recursos didácticos concebidos, como espelham as citações que se seguem:

Não foi possível encontrar um horário comum aos alunos e professores para que fosse possível aplicar o recurso didáctico preparado, na presença de todos os docentes envolvidos. Por isso, os docentes tiveram que usar o seu horário de trabalho individual e/ou de escola para que fosse possível estarem pelo menos dois professores na mesma sala de aula, com os discentes. (PFCT_G1)

Dificuldade na coordenação de reuniões de trabalho, atendendo aos horários divergentes dos docentes. (PFCT_G2)

Dificuldade de compatibilizar horários. (...) Dificuldade de articular actividades em tempos lectivos partilhados. (PFCT_G3)

Os restantes aspectos negativos apontados por alguns dos professores do conselho de turma em análise foram: *dificuldades na articulação* de conteúdos curriculares das diferentes disciplinas (um grupo), *métodos de trabalho diferenciados* (um grupo) e *falta de disponibilidade e ou motivação* (um grupo).

Os constrangimentos assinalados foram maioritariamente de natureza intrínseca a estes professores. Saliente-se que a incompatibilidade de horários é um constrangimento que poderá ser superado se o colectivo dos professores apresentar recomendações, devidamente justificadas, à equipa de gestão, no sentido dos horários serem elaborados tendo em consideração tempos de trabalho comuns. Deste modo, questionamo-nos se esta falta de iniciativa não reflectirá uma atitude passiva face a questões de carácter organizacional, a qual podemos considerar associada a uma perspectiva meramente executora da actividade docente.

Os dados relativos à categoria *Sugestões* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se sistematiza no Quadro 4.18

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Sugestões	Parcerias Escolas/Universidades
	Tempos de trabalho

Quadro 4.18: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Sugestões*

Quando questionados sobre possíveis aspectos que poderiam potenciar o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, as **sugestões** feitas pelos professores situaram-se a dois níveis: i) desenvolvimento de maior número de *parcerias Escolas/Universidades* e ii) atribuição de *tempos de trabalho* comuns para que os

professores possam trabalhar colaborativamente, como traduzem as afirmações que se seguem:

Consideramos importante haver mais projectos curriculares desenvolvidos em colaboração entre Escolas e Universidades. (PFCT_G1)

Deveria haver disponibilidade para o desenvolvimento de actividade colaborativas, interdisciplinares, em tempos lectivos comuns. (PFCT_G3)

Estas afirmações reflectem que, após vivenciarem situações de colaboração entre instituições e entre pares, os professores deste conselho de turma revelaram estar conscientes das mais-valias associadas à colaboração. Deste modo, questionamo-nos sobre os motivos que, até ao momento, têm inviabilizado a ocorrência de situações de colaboração idênticas, salientando que a responsabilidade não pode ser unicamente imputada às equipas de liderança.

A criação de redes/comunidades de aprendizagem e de reflexão poderá constituir-se como um possível factor mobilizador dos docentes e, provavelmente, potenciador do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade do ensino.

Impacte do percurso formativo ao nível das dinâmicas de trabalho docente

Importa relembrar que este percurso formativo resultou de um Protocolo de Colaboração estabelecido entre a Escola e o Departamento de Didáctica e Tecnologia da Universidade de Aveiro e tinha como principais objectivos:

- i) aproximar a investigação educacional das realidades dos Professores e da Escola e vice-versa, apoiando-os na resolução de problemas diagnosticados;
- ii) co-desenvolver um percurso formativo com os professores de um Conselho de Turma, assente numa lógica de colaboração docente.

Findo o percurso formativo, desenvolvido com os doze professores do conselho de turma, foi nosso propósito compreender qual o impacte deste ao nível das dinâmicas de trabalho docente. Para tal, foi solicitado a cada professor que individualmente:

- i) preenchesse um inquérito por questionário (Anexo 19a), para obtermos dados relativos à avaliação do referido percurso;

ii) elaborasse uma reflexão sobre os possíveis contributos do percurso formativo para o seu desenvolvimento profissional.

De modo a facilitar a leitura e análise dos dados auferidos, relativos ao bloco temático *Percurso Formativo*, optámos por estruturar a sua apresentação de acordo com a categoria de análise *Repercussões no trabalho docente*.

Os dados relativos à categoria *Repercussões no trabalho docente* foram submetidos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.19.

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	Actualização/Enriquecimento
		Reflexão
		Processos de ensino e aprendizagem
	Colaboração docente	Incremento
		Partilha de saberes e experiências
		Liderança
		Co-construção de recursos didácticos
		Relações Interpessoais
		Sucesso educativo
		Interdisciplinaridade
	Constrangimentos	Gestão do tempo
		Burocracia
		Ritmos de trabalho
	Condições facilitadoras	

Quadro 4.19: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Repercussões no trabalho docente*

Foi nosso objectivo compreender as repercussões do percurso formativo no trabalho dos professores do conselho de turma em análise. No que concerne às ***mais-valias*** identificadas pelos professores do conselho de turma, a *actualização e enriquecimento* profissional foi apontada por nove dos professores, que invocaram como argumentos uma maior rentabilização do trabalho docente a partir do desenvolvimento de trabalho realizado colaborativamente, aprofundamento do conhecimento didáctico e enriquecimento das práticas lectivas, como exemplificam as citações que se seguem:

Fomentou o desenvolvimento do trabalho profissional docente, rentabilizando o contributo de cada um e articulando-o na construção de um todo. (...) Esta acção de formação foi enriquecedora e abordou temas que são pertinentes. (Q4_CT)

Enriquecimento profissional. (...) considero que o saldo desta acção de formação foi muito positivo, pois permitiu (...) aprofundar conhecimentos. (...) enriquecer as minhas práticas lectivas. (Q5_CT)

Durante as sessões, esclareci dúvidas que tive quando respondi à entrevista da 2ª sessão por exemplo: Currículo e Gestão Curricular, Organização Curricular por Competências, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e Trabalho Colaborativo entre docentes. (...) A Acção também me despertou a curiosidade

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

sobre algumas temáticas, o que fez com que pesquisasse bibliografia sobre assuntos que até então não tinha pensado neles. (Q9_CT)

Esta acção ajudou-me a aprender e a crescer, através da troca enriquecedora de experiências e de conhecimentos, não só com os meus colegas de trabalho, assim como, com os meus alunos, o que se revelou imensamente gratificante. (Q10_CT)

A reflexão sobre a prática curricular foi uma mais-valia mencionada por oito dos professores do conselho de turma ao afirmarem que o desenvolvimento do percurso formativo os induziu a maiores índices de reflexão individual e/ou conjunta sobre as suas práticas curriculares no sentido de uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem:

permitiu-me reflectir mais profundamente sobre a minha prática docente, de forma a conseguir delinear estratégias diversificadas. (...) O facto de a acção ter uma componente on-line, revelou ser, inesperadamente para mim, uma mais-valia, pois permitiu-me reflectir com mais calma, de forma mais profunda. (Q3_CT)

Colocou os professores a reflectirem de uma maneira diferente e mais atenta. (...) esta acção de formação teve como contributo principal obrigar-me a reflectir sobre o modo como eu, e provavelmente todos os outros professores desta escola, temos interagido ao longo destes anos ao nível das nossas responsabilidades no conselho de turma. (Q6_CT)

Reflectimos em conjunto e prestamos contas pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (Q11_CT)

Para sete dos professores a melhoria dos *processos de ensino e aprendizagem* foi outra das mais-valias decorrentes do desenvolvimento do percurso formativo, permitindo alcançar resultados mais ambiciosos, como denotam as afirmações seguintes:

Este “processo” de trabalho pensado em grupo permitiu alcançar melhor os resultados pretendidos, e deste modo ser uma mais-valia para os alunos. (Q2_CT)

(...) tomar consciência que a melhoria da qualidade do ensino depende desta forma dinâmica e profunda de trabalho. (...) A presente acção de formação permitiu-me (...) concluir que o mais importante é fazer com que os alunos sejam portadores e detentores de conhecimentos, facilmente mobilizáveis para a sua vida prática. (Q12_CT)

A natureza destas afirmações indicia que o percurso formativo se traduziu numa aprendizagem pessoal e conjunta com possíveis repercussões no modo como a generalidade destes professores perspectiva a actividade docente. Aparentemente, o percurso formativo proporcionou momentos de reflexão e de trabalho conjunto, situações até então pouco vivenciadas pela generalidade deste grupo de professores.

Importa destacar que foi ao nível da **colaboração docente** que, na opinião dos professores do conselho de turma, o percurso formativo teve maior impacto, nomeadamente através de um *incremento* (dez professores) desta forma de trabalhar, como exemplificam as afirmações que se seguem:

Oportunidade de trabalhar colaborativamente, situação pouco frequente nos Conselhos de Turma. (Q1_CT)

Desenvolveu-se efectivo trabalho colaborativo entre professores. (...) Procedeu-se à avaliação do trabalho colaborativo realizado, sua importância e resultado no desenvolvimento de competências. (Q3_CT)

Com esta Acção de Formação tomei consciência do que é na prática o trabalho colaborativo entre professores e de como o podemos aplicar em contexto de sala de aula de forma a desenvolver competências no aluno. (Q9_CT)

Para dez destes professores a promoção da *interdisciplinaridade* foi outra das consequências do desenvolvimento da colaboração docente existente no contexto do percurso formativo, permitindo uma maior articulação dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, traduzindo-se numa visão mais holística dos saberes e na concepção de um recurso didáctico de natureza transdisciplinar:

(...) promoveu a interdisciplinaridade curricular. (...) através do trabalho de grupo, as diversas formações específicas dos vários professores participantes permitiram uma operacionalização mais abrangente e interdisciplinar. (Q3_CT)

(...) possibilitou a interdisciplinaridade de forma real e material (presença de outro professor) com várias disciplinas. (Q5_CT)

A *partilha e análise de saberes e experiências* (nove professores), um maior *sucesso educativo* (seis professores), a promoção das *relações interpessoais* (cinco professores) e a *co-construção de recursos didácticos* (quatro professores) foram quatro dos aspectos referidos pelos professores do conselho de turma como resultantes dos maiores índices de colaboração docente proporcionados pelo desenvolvimento das actividades realizadas no contexto do percurso formativo. As afirmações que se seguem ilustram os aspectos anteriormente mencionados:

partilharam-se ideias, informações e conhecimentos multidisciplinares (...) intercâmbio de experiências e de reflexões. (...) o trabalho colaborativo é muito importante (...) Todos se poderão enriquecer mutuamente e trocar experiências e conhecimentos. (Q12_CT)

a aula onde implementamos o recurso didáctico que foi resultado do trabalho colaborativo entre os colegas das disciplinas de Matemática, Ciências Físico-químicas e Educação

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visual. (...) os alunos também gostaram, pois estiveram sempre empenhados e interessados em realizar as tarefas propostas. (Q9_CT)

Mais confiança em alcançar objectivos; Maior contacto entre os professores da turma. (...) Esta acção foi muito benéfica para mim, pois sendo eu uma pessoa muito introvertida, com pouca prática em computadores, leccionando nesta escola, apenas há dois anos, proporcionou que a minha integração fosse mais fácil. (Q7_CT)

Elaboração em conjunto de recursos didácticos úteis. (Q5_CT)

Note-se que o professor Q6_CT alertou para a importância de uma boa liderança por parte da equipa do Conselho Executivo enquanto promotora de maiores índices de colaboração docente:

Deve existir uma boa liderança por parte do Conselho Executivo, isto é, que fomenta o trabalho colaborativo entre professores, proporcionando as condições necessárias, designadamente ao nível dos espaços físicos para os professores poderem trabalhar em grupo e horários compatíveis.

Apesar de não descarmos o papel imprescindível e mobilizador que compete às equipas de liderança, salientamos que estas são constituídas por professores que partilham e vivenciam a mesma cultura. Deste modo, consideramos que a iniciativa e a apresentação de sugestões, também, podem partir de outros grupos de docentes, os quais podem reagir de diversas formas face a constrangimentos de natureza organizacional ou decorrentes de hábitos e culturas demasiado cristalizadas.

No que concerne aos **constrangimentos** identificados pelos professores deste conselho de turma, a totalidade (doze) apontou a *gestão do tempo* como o principal constrangimento, recorrendo a argumentos como a: i) falta de tempo para trabalhar em grupo e ii) dificuldade em conciliar horários de trabalho que permitissem aos professores desenvolver trabalho colaborativo docente:

Dificuldade na gestão de horários para realização de trabalho conjunto. (Q1_CT)

Dificuldade em encontrar períodos de tempo em que fosse possível trabalhar e debater ideias. (...) A falta de tempo para trabalhar em grupo. (Q5_CT)

A *burocracia* inerente ao desempenho da função docente foi apontada por três professores como factor limitador de maior desenvolvimento de colaboração docente, assim como a diferenciação de *ritmos de trabalho* dificultou, na opinião de três dos professores, a rentabilização do trabalho desenvolvido. Importa salientar, que apenas um

professor apontou a existência de uma *cultura de individualismo* como constrangimento de maiores índices de trabalho colaborativo no contexto do percurso formativo.

A natureza dos constrangimentos assinalados focalizou-se, novamente, em questões organizacionais que, segundo estes professores, pareciam ser inultrapassáveis e cuja responsabilidade era, explicitamente, atribuída ao sistema organizacional e, implicitamente, a rotinas profundamente enraizadas. Deste modo, questionamo-nos se em cada escola não será urgente mudar estas realidades, experienciando diferentes formas de organização do trabalho docente e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Relativamente, às *condições facilitadoras* que, na opinião dos professores do conselho de turma, promoveriam maior desenvolvimento de trabalho colaborativo situamo-las a três níveis:

i) Dar continuidade ao projecto e alargá-lo a outras turmas

Deixou, nos formandos, uma real vontade de continuar a implementar no “terreno” as aprendizagens que viabilizou. (...) Deixarei uma só sugestão: Dar continuidade a este projecto, no próximo ano lectivo, e estendê-lo a outras turmas. (Q2_CT)

Penso que seria muito interessante poder aplicar todos estes conhecimentos e práticas adquiridas, no próximo ano lectivo, efectivando e generalizando esta prática a todas as turmas. (Q3_CT)

ii) Proporcionar aos professores envolvidos neste tipo de projectos espaços e tempos para que os mesmos possam trabalhar colaborativamente

É preciso (...) prever espaços e tempos de aprendizagem e ensino partilhados e tempos não lectivos destinados a trabalho individual e colaborativo. (Q1_CT)

iii) Diminuir o excesso de burocracia solicitada aos professores

é fundamental que se dêem condições aos docentes para que abracem o trabalho colaborativo, nomeadamente que os libertem de tanta burocracia desgastante e que o seu trabalho se torne a centrar na sua função primordial, que é ensinar e educar. (Q4_CT)

Importa salientar que a continuidade do projecto depende maioritariamente da iniciativa dos professores envolvidos e da capacidade de mobilizar outros de modo a estendê-lo a um maior número de alunos. As questões de espaço, tempo e burocracia cruzam-se,

novamente, com a cultura e rotinas cristalizadas, dependendo de todos o esforço por as ultrapassar, implementado diferentes formas de organização, quer ao nível do trabalho docente como dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

4.2.3. DEPARTAMENTO CURRICULAR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

O departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais objecto de análise era, no ano lectivo 2007/2008, constituído por quinze professores que asseguravam a leccionação das seguintes disciplinas: Matemática e Ciências da Natureza do 2º ciclo (seis professores), Matemática (quatro professores), Ciências Naturais (dois professores), Ciências Físico-Químicas (dois professores) e Informática (um professor) do 3º ciclo.

Atendendo a que no contexto deste departamento curricular o nosso enfoque se centrava sobre os professores que leccionavam a área das Ciências Físicas e Naturais, participaram no estudo cinco professores que se encontravam a leccionar Matemática e Ciências da Natureza no 2º ciclo, os dois professores que leccionavam a disciplina de Ciências Físico-Químicas e um professor que leccionava Ciências Naturais no 3º ciclo. Importa salientar que um dos professores de Matemática e Ciências da Natureza (2º ciclo) não participou no estudo por se encontrar em situação avançada de gravidez. Por sua vez, um dos professores que se encontrava a leccionar Ciências Naturais demonstrou-se indisponível para participar no estudo empírico, alegando como justificação a sobrecarga de trabalho inerente, actualmente, ao exercício da função docente. Justificação, que em nosso entender é questionável dado que a sobrecarga de trabalho é uma realidade para todos os outros docentes. Assim, os resultados⁷³, que se apresentam, reportam-se aos oito professores participantes.

Para um melhor conhecimento dos professores participantes, apresenta-se de seguida a caracterização pessoal e profissional dos mesmos.

⁷³ Tal como referimos no capítulo anterior, optámos na *Análise e discussão dos resultados* do 2º momento do estudo empírico, pela utilização de uma nomenclatura que se explicita nos exemplos seguintes: ECFN1, em que E = entrevista; CFN = Ciências Físicas e Naturais e 1 = professor 1;

PFCFN = percurso formativo Ciências Físicas e Naturais e G1 = grupo 1.

4.2.3.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores

De modo a efectuarmos a *caracterização pessoal e profissional dos professores*, da área de Ciências Físicas e Naturais, que constituíam o departamento curricular em estudo, tivemos em consideração os dados obtidos através do inquérito por questionário (Anexo 15) administrado, no mês de Novembro do ano lectivo de 2007/2008, aos oito professores participantes no estudo, os quais assumirão a designação de professores do departamento.

A idade média dos oito professores que integravam o departamento curricular em estudo era de 37,4 anos, prevalecendo o género feminino (87,5%), como se pode constatar pela análise dos dados ilustrados na Figura 4.16, facto que confirma, uma vez mais, resultados de estudos elaborados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995b; Tardif & Lessard, 1999).

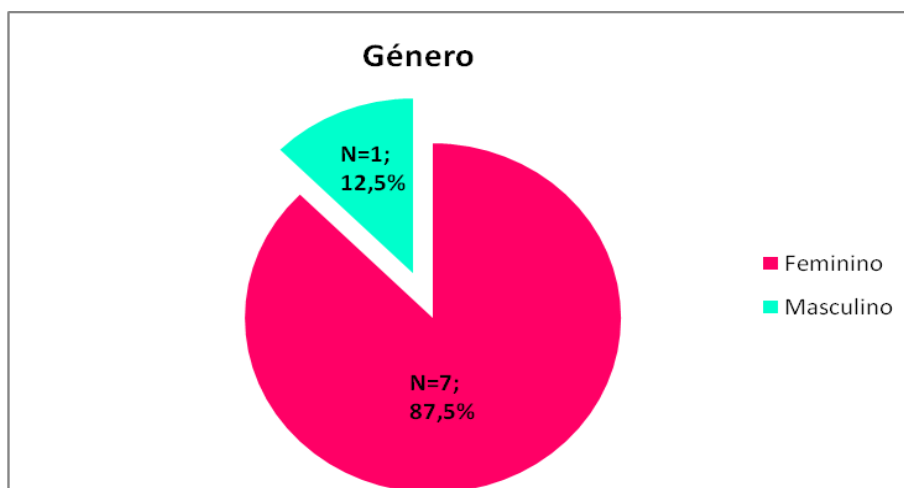


Figura 4.16: Distribuição dos professores do departamento curricular por género

No que concerne à habilitação académica dos professores participantes, a licenciatura era o grau académico da maioria (87,5%), possuindo como grau académico o bacharelato apenas um professor (12,5%).

Relativamente ao tipo de vínculo profissional, a análise dos dados permite-nos verificar que quatro dos professores estavam afectos a um quadro de escola/agrupamento, um ao quadro de zona pedagógica e três eram contratados.

Os dados apresentados na Figura 4.17 ilustram o tempo de serviço deste conjunto de professores do departamento, demonstrando que a generalidade dos mesmos (sete) se encontrava a leccionar há, pelo menos, sete anos.

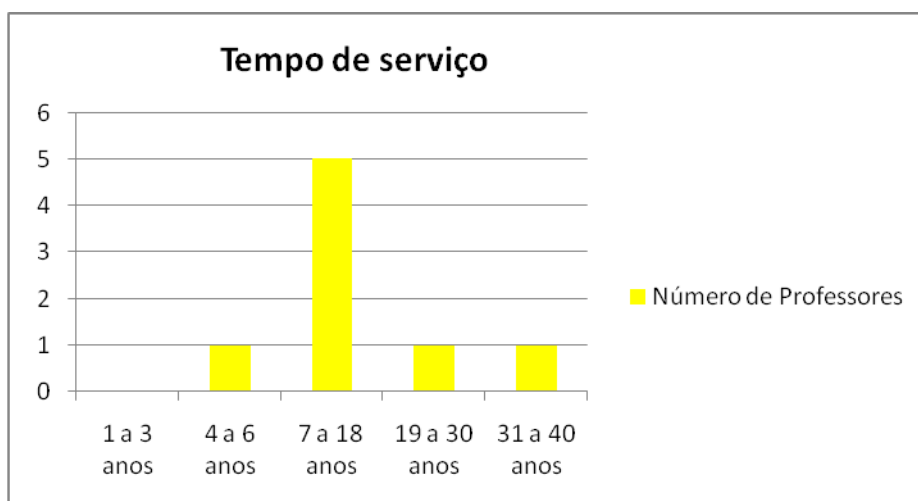


Figura 4.17: Distribuição dos professores do departamento por tempo de serviço

Constatámos, através das respostas dadas ao questionário, que no ano lectivo 2007/2008 em que decorreu o segundo momento do nosso estudo empírico, que um quarto destes professores (dois) não desempenhava qualquer tipo de cargo pedagógico e os restantes seis professores desempenhavam um ou mais cargos, designadamente o de director de turma (quatro), o de responsável pela dinamização de projectos e/ou clubes (dois), o de subcoordenador ou representante de grupo (dois) e o de coordenador de departamento (um).

4.2.3.2. Contexto Profissional

Com este bloco temático ambicionávamos caracterizar o contexto profissional dos **oito professores** participantes que integravam o departamento curricular em análise. Esta caracterização baseou-se nos dados obtidos através da realização de uma entrevista do tipo semi-estruturada (Anexo 13b) efectuada, ano lectivo de 2007/2008.

À semelhança do procedimento utilizado em 4.2.2.2, o discurso dos entrevistados no âmbito deste bloco temático que designámos por *Contexto Profissional* foi submetido a um processo de categorização, tendo sido estabelecidas duas categorias – *Escola* e *Trabalho docente* – e algumas subcategorias.

O processo de categorização relativo à categoria *Escola* encontra-se sistematizado no Quadro 4.20.

BLOCO TEMÁTICO – CONTEXTO PROFISSIONAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Escola	Critérios de selecção	Bom ambiente
		Projecto da Escola
		Colocação aleatória
		Proximidade da área de residência
	Aspectos positivos	Relacionamento entre colegas
		Relacionamento professor/alunos
		Condições físicas
		Participação em projectos
	Aspectos negativos	Alunos
		Equipamento
		Burocracia
		“Guerras de bastidores”
		Individualismo docente
	Permanência	Perspectiva de mudança
		Perspectiva de manutenção

Quadro 4.20: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Escola*

Relativamente aos **critérios de selecção** que estiveram subjacentes à escolha da escola onde se encontravam a leccionar os oito professores da área de CFN, verificámos que a *proximidade da área de residência* foi assinalada por três destes professores. Importa destacar a importância que o *projecto da escola* assumiu no momento da selecção para três destes docentes, como se ilustra nas citações seguintes:

(...) o seu *Projecto de ser uma Escola diferente, uma Escola de afectos*. (ECFN2)

O que me motivou concorrer a esta Escola foi por o seu *Projecto pugnar por uma Escola diferente, uma Escola promotora de afectos*. (ECFN6)

(...) porque me tinham dito que era uma escola que tinha um bom *projecto*. (ECFN7)

Relembre-se que *solidariedade, nivelamento por cima* e os *afectos* se assumiam como os principais vectores do Projecto Curricular do Agrupamento. Os restantes critérios que estiveram subjacentes à selecção desta escola foram o *bom ambiente*, que dois dos professores afirmaram ter conhecimento prévio, e a *colocação aleatória*, sendo esta apontada por apenas um professor.

Quando questionados sobre quais os **aspectos positivos** que os entrevistados associavam à escola, o *relacionamento entre professor e alunos* foi o que assumiu maior destaque, como se ilustra nas afirmações abaixo mencionadas, tendo sido assinalado por sete dos professores.

Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são *amigos, com quem é fácil trabalhar*. (ECFN1)

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos alunos, estes revelam algumas dificuldades a nível cognitivo mas são de um modo geral interessados e bem-educados. (ECFN3)

Note-se a importância que o comportamento disciplinado dos alunos assumia para estes professores, pois embora admitissem dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, estas eram “minimizadas” pelo bom comportamento dos mesmos.

Logo de seguida, os aspectos mais referenciados, cada um por seis dos professores, foram o *relacionamento entre colegas* e as *condições físicas* da escola, como ilustram as citações:

Tem boas condições de trabalho a nível de instalações e de material. (ECFN2)

A relação entre colegas é bastante agradável (ECFN7)

(...) sendo uma escola de construção recente as instalações são óptimas, nomeadamente o laboratório de CFQ; em todo o edifício as condições de higiene são exemplares. (ECFN8)

Contudo, um ambiente agradável entre professores não constitui, por si só, um indício de verdadeira colaboração docente. Tal como afirma Little (1990), a verdadeira colaboração tem de ir mais além, alargando o pensamento e a prática de ensino dos docentes. A importância dos relacionamentos interpessoais, nomeadamente entre pares, é, segundo Hernández (2007) e Hargreaves (1998) um factor promotor ou não do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. Note-se, no entanto, que a existência de culturas de colaboração docente potencia, igualmente, os relacionamentos interpessoais (Hernández, 2007; Nias *et al.*, 1989).

Outro dos aspectos que poderá contribuir para um ambiente agradável refere-se às boas condições físicas da escola que foram apontadas por seis dos professores como um dos aspectos mais positivos da escola, salientando as instalações, o material e a higiene da escola. Como se pode constatar no discurso do professor ECFN6 as condições físicas da escola proporcionavam boas condições para realizar trabalho docente:

(...) proporciona boas condições de trabalho a nível de instalações e de recursos.

A participação em projectos, bem como o apoio que sentiam por parte da equipa do Conselho Executivo na dinamização desses projectos foi outro dos aspectos assinalados como positivo por quatro dos professores. Importa realçar a importância atribuída por estes professores ao apoio que recebiam da equipa de liderança da escola, que de

acordo com a opinião destes professores, se apresentava como uma equipa que promovia e apoiava as iniciativas de índole curricular apresentadas pelos professores.

Relativamente aos **aspectos negativos** atribuídos pelos professores do departamento à escola onde se encontravam a leccionar, as opiniões foram bastante divergentes, não se destacando qualquer um dos aspectos mencionados relativamente aos restantes. Assim, as dificuldades cognitivas dos *alunos*, a existência de apenas um computador na sala de professores foram assinaladas como aspectos negativos da escola, apenas, por um professor.

Outros dos aspectos assinalados como negativos desta escola foram a *burocracia* inerente ao desempenho do trabalho docente (dois professores) e a existência de uma *cultura de individualismo* docente (um professor).

À semelhança do ocorrido no contexto do conselho de turma em análise, as apelidadas “*guerras de bastidores*” foram, também, identificadas como aspectos menos positivos por dois dos professores do departamento curricular, como ilustra a afirmação do professor ECFN5:

(...) pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função.

Face a esta situação questionamos se o facto de no ano lectivo em que decorreu o estudo empírico (2007/2008) se ter implementado um novo processo de avaliação de desempenho docente não terá potenciado a ocorrência de um maior número de “*guerras de bastidores*”, uma vez que este processo de avaliação prevê a divisão do pessoal docente em duas categorias, isto é, professor e professor titular.

Com a subcategoria **permanência** era nosso propósito perceber se trabalhar naquela escola satisfazia ou não os oito professores do departamento, pelo que constatámos que sete dos professores se revelaram satisfeitos por trabalhar na escola, não demonstrando interesse em mudar de estabelecimento de ensino. Em contrapartida, o professor ECFN1 manifestou vontade de mudar de escola, invocando como justificação ambicionar leccionar numa escola em que o trabalho docente fosse mais colaborativo, como evidencia a afirmação:

mudava de escola. (...) Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto! (...) Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas.

O processo de categorização relativo à categoria *Trabalho docente* encontra-se sistematizado no quadro 4.21.

BLOCO TEMÁTICO – CONTEXTO PROFISSIONAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Trabalho docente	Valorização	Inexistente a rara
		Média a elevada
		Aspectos valorizados
	Percepção da forma de trabalhar dos pares	Individual
		Colaborativo

Quadro 4.21: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Trabalho docente*

Relativamente ao grau de **valorização** que, segundo a opinião dos oito professores do departamento, a escola atribuía ao trabalho docente, a totalidade dos professores referiu que a mesma era média a elevada. Realidade que, no entender de Fullan & Hargreaves (2001) e da qual partilhamos, potencia o crescimento profissional docente.

Questionados sobre quais os aspectos mais valorizados pela escola, o desenvolvimento de projectos e de actividades “extra-curriculares” foram os aspectos mais citados, como exemplifica a afirmação que se segue:

Quando foi elaborado o Plano da Acção da Matemática, a Escola deu o maior apoio na sua implementação, disponibilizando um espaço para o Laboratório de Matemática, apoiando sempre todas as actividades do Departamento. (ECFN6)

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos constatar que para a generalidade dos professores do departamento curricular a mencionada valorização do trabalho era feita pelo órgão de gestão, isto é, pelo Conselho Executivo da escola e assumia grande importância para os docentes, como se verifica nas citações que se seguem:

O Presidente do Conselho Executivo faz referência sempre a todas as actividades desenvolvidas e que considera positivas. (ECFN3)

Nas reuniões gerais o Conselho Executivo, no balanço das actividades refere e elogia o trabalho que considera mais positivo e não coloca entraves a projectos dos professores, incentivando e apoiando os mesmos. (ECFN4)

De acordo com Fullan (1991); Hargreaves (1998); Little (2003) e Nias et al, (1989) as equipas de liderança devem serem flexíveis e sensíveis às necessidades dos professores facultando-lhes as condições necessárias para que os mesmos possam desenvolver

trabalho colaborativo. Todavia, Little (2003); Neto-Mendes (2005) e Smyth (1991) alertam para a importância das equipas de liderança não encararem a colaboração como uma forma de controlo do trabalho docente.

Importa destacar que nenhum dos professores do departamento referiu sentir valorização do seu trabalho por parte dos seus pares. Outro aspecto a realçar é que nenhum dos entrevistados deu exemplos de aspectos que tenham acontecido em contexto de sala de aula e que tenham sido objecto de valorização. À semelhança do ocorrido ao nível do contexto conselho de turma, esta realidade leva-nos a inferir que aspectos relativos ao contexto sala de aula não são, de forma visível, objecto de análise, discussão e tomada de decisões conjunta por parte destes docentes, o que em nosso entender constrange o desenvolvimento profissional docente e poderá explicar a resistência à “entrada” dos pares na sala de aula.

No que concerne à **percepção sobre a forma de trabalhar dos pares**, seis dos professores entrevistados classificou-a de colaborativa, adoptando diferentes posicionamentos. Quatro dos professores classificaram a forma de trabalhar dos pares como predominantemente colaborativa, enquanto que os restantes dois professores classificaram-na como medianamente colaborativa. Importa destacar a opinião do professor ECFN1 que chama a atenção para o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito de um departamento curricular específico:

(...) há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente, por exemplo no departamento curricular das Expressões.

Em contrapartida dois professores classificaram a forma de trabalhar dos pares como isolada, invocando que para alguns docentes a interacção entre pares não ia além de uma partilha pontual de impressões, como ilustra a citação do professor ECFN4:

Alguns colegas preferem também trabalhar mais individualmente trocando apenas esporadicamente impressões com outros colegas.

Importa salientar que os seis professores que classificaram de colaborativa a forma de trabalhar entre os pares, não apresentou exemplos que permitissem caracterizar a natureza dessa colaboração. Assim, tendo por referência a afirmação do professor ECFN4, questionamos o entendimento que a generalidade destes professores atribui ao

conceito de colaboração docente e as mais-valias que reconhecem ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

4.2.3.3. Representação conceptual e Gestão do currículo

À semelhança da apresentação dos resultados referentes à estrutura curricular conselho de turma, apresentamos de seguida os resultados alusivos à estrutura departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais. Relembramos que com o eixo de análise *Representação conceptual* ambicionávamos apurar o nível de apropriação de conceitos que adoptaram maior centralidade no actual discurso educativo com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Os dados relativos a este objectivo apresentam-se segundo a *perspectiva de análise do discurso* dos professores, como explanámos na secção 2. Recordemos que não era objectivo deste estudo averiguar em contexto de sala de aula a apropriação destes conceitos por parte destes professores. No entanto, estes professores ao comentarem as suas práticas dão-nos a oportunidade de estabelecer algumas inferências e colocar algumas questões.

A aplicação do inquérito por questionário (Anexo 15) aos oito professores, do departamento em análise, que leccionavam a área de Ciências Físicas e Naturais permitiu-nos conhecer o entendimento que estes professores afirmavam atribuir aos conceitos de *Currículo*, *Desenvolvimento curricular*, *Gestão curricular*, *Projecto* e *Trabalho colaborativo*.

Rememoramos que, para cada um dos conceitos foi apresentado um conjunto de expressões das quais apenas duas se encontravam sustentadas em referenciais teóricos. No Quadro 4.22 (N=8 professores) apresentam-se, por conceito, os resultados alusivos à frequência das respostas obtidas em consonância com referenciais teoricamente fundamentados.

Conceito	Teoricamente fundamentado	Frequência
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓Projecto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto. ✓Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo. 	7
Desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos. ✓Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curricular assumidas. 	3
Gestão curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. ✓Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional. 	3
Projecto	<ul style="list-style-type: none"> ✓Conjunto de actividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos. ✓Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações. 	7
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática lectiva, tais como, planificações, construção de materiais didácticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas. ✓Processo de interacção em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adoptar. 	5

Quadro 4.22: Representação conceptual de conceitos emergentes no discurso educativo

Face à leitura dos dados apresentados no Quadro 4.22 podemos constatar que os conceitos de Currículo, Projecto e Trabalho colaborativo são os que aparentam estar mais apropriados pelos professores do departamento curricular, tendo em conta o entendimento teoricamente fundamentado.

Contudo, em relação ao entendimento sobre o conceito de currículo interrogamo-nos se as respostas dadas não traduzem apenas o discurso normativo, dado que dois dos grupos de trabalho formados no contexto do percurso formativo mencionaram:

O professor segue a planificação elaborada no início do ano e/ou segue o manual. O conjunto das aprendizagens que se proporciona aos alunos nem sempre está de acordo com as suas necessidades/problemas e interesses (...) considerar que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, próprias de cada escola, não corresponde à realidade pois, o facto de, por exemplo, serem aplicados

exames nacionais faz com que se valorize mais os conteúdos do currículo nacional do que o que foi ao encontro das necessidades dos alunos. (PFCFN_G2)

é muito moroso e complicado ajustar e adequar o currículo ao meio envolvente, no qual a escola está inserida, uma vez que, com a avaliação externa, quase nos está implícita a obrigação do cumprimento dos programas nacionais estipulados para as várias disciplinas (...). O constrangimento principal é o factor tempo, visto os programas serem muito extensos. (PFCFN_G3)

Estas citações permitem o levantamento de algumas questões, nomeadamente se, para estes professores: i) o manual escolar e o programa nacional das disciplinas eram sinónimos de currículo; ii) a planificação didáctica e o manual escolar eram os instrumentos privilegiados de concretização do currículo e iii) adequar/contextualizar o currículo nacional à realidade dos alunos inviabilizava uma avaliação externa.

Note-se que a terceira questão é reforçada pelo facto de apenas três destes professores terem relacionado o conceito de *Gestão curricular* com uma *Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional*.

Estes professores quando entrevistados apresentaram um discurso próximo do normativo, como evidenciam as afirmações que se seguem:

Gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos. (ECFN1)

Gerir o currículo é, fundamentalmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. (ECFN6)

Contudo, verificámos que quando reflectiram sobre as suas práticas de gestão curricular, em subgrupos de trabalho no contexto do percurso formativo, o discurso não foi consentâneo, como exemplificam as citações:

No Departamento Curricular apresentam-se as planificações, não se trocam impressões. Ao longo do ano fazem-se os ajustes. No Conselho de Turma não se apresentam nem discutem as planificações. Elas são iguais para todas as turmas. (PFCFN_G2)

As turmas muito numerosas, a obrigatoriedade do cumprimento dos programas, a heterogeneidade dos alunos das turmas dificulta a gestão quotidiana do currículo. (...) para nos envolvermos neste todo que é a gestão curricular, temos que despende mais tempo uns com os outros, criando um ambiente agradável de partilha de saberes e experiências (trabalho colaborativo). (PFCFN_G3)

Estas afirmações levam-nos a questionar os índices de realização de práticas de gestão curricular e o nível de auto-implicação destes professores nos processos de gestão curricular, dado que todos os constrangimentos apontados foram de natureza extrínseca aos próprios.

Relativamente ao conceito de *Desenvolvimento curricular*, constatamos que o nível de apropriação destes professores em relação a este conceito era reduzido, uma vez que apenas três professores assinalaram as expressões próximas do conceito teoricamente fundamentado. Destaque-se que a expressão *Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados* foi assinalada por cinco destes professores. Esta situação é semelhante à analisada no contexto do conselho de turma, denotando uma predominância da execução em detrimento de aspectos relacionados com a concepção, monitorização, reflexão e reconceptualização.

Em relação ao conceito de *Projecto* e embora sete dos professores tenham apontado as duas expressões mais próximas do teoricamente fundamentado, questionamo-nos, uma vez mais, se o discurso destes professores não traduzirá apenas uma associação ao cumprimento de normativos curriculares. Este questionamento é fundamentado pelo discurso de alguns professores que não reconheciam o PCT como instrumento curricular promotor do sucesso educativo dos alunos nem a lógica de trabalho que lhe está subjacente, como evidenciam as afirmações:

Algumas vezes, torna-se apenas num documento que para cumprir o estipulado acompanha a turma pelo percurso escolar. (ECFN2)

Acho que não é pelo facto de existir um projecto curricular de turma que os alunos têm sucesso. (QCFN4)

Tenho dúvidas, pois acho que mesmo sem o PCT se tentava promover o sucesso. (QCFN5)

Relembramos que esta incoerência de discurso poderá justificar-se pelas limitações e mais-valias associadas às modalidades de perguntas fechadas e abertas do inquérito por questionário. Note-se que no caso das questões fechadas os professores tenderam a apontar a resposta politicamente correcta.

Em relação ao conceito de *Trabalho colaborativo* os dados do Quadro 4.22 demonstram que cinco dos professores pareciam ter um entendimento próximo do teoricamente fundamentado. Todavia, interrogamo-nos se este entendimento se traduz em práticas de

gestão curricular assentes numa colaboração docente, dado que, referindo-se às dinâmicas de trabalho privilegiadas na concretização de Projectos Curriculares de Turma, o professor QCFN2 mencionou:

(...) que não há dinâmica de trabalho. O DT vai construindo o PCT intervindo os restantes professores de forma muito pontual na sua elaboração. Não há, por exemplo a gestão do currículo para a turma A, B, C, etc.; não há articulação de conteúdos, de aprendizagens, competências, actividades...

Relembramos que com o bloco temático *Gestão do currículo* almejávamos caracterizar e compreender os processos de gestão curricular desenvolvidos pelos oito professores de CFN no contexto do departamento curricular em análise e de conselhos de turma a que pertenciam. Os dados referentes a este objectivo apresentam-se segundo a perspectiva de análise do discurso dos professores e das práticas por eles desenvolvidas, como explanámos na secção 2.

Os dados relativos à perspectiva de análise do discurso dos oito professores de CFN centram-se, na sua generalidade, em aspectos relacionados com as suas práticas docentes e tiveram origem na aplicação de inquéritos por questionário e entrevista. Posteriormente, estes dados foram enriquecidos com outros que advieram de documentos elaborados em subgrupos de trabalho, no contexto das sessões de carácter mais teórico, dos percursos formativos desenvolvidos com estes professores ao nível do departamento curricular.

Por outro lado, os dados alusivos à perspectiva de análise das práticas desenvolvidas por estes professores aludem a reuniões de trabalho, trabalho de grupo realizados no contexto, das sessões de carácter prático, dos percursos formativos e exemplos de actividades curriculares sustentadas numa lógica de colaboração docente.

Os dados respeitantes ao bloco temático *Gestão do currículo* são apresentados segundo três categorias de análise, designadamente: *Práticas*, *Articulações curriculares* e *Projecto Curricular de Turma*, primeiro na perspectiva de análise do discurso dos oito professores do departamento e segundo na perspectiva de análise das práticas.

Perspectiva de análise do discurso

Os dados relativos à categoria *Práticas* foram objecto de um processo de categorização, o qual se encontra organizado no quadro 4.23.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Práticas	Conselho de Turma	Frequência
		Evidências
		Elaboração de documentos pedagógicos
	Departamento Curricular	Frequência
		Evidências
		Elaboração de documentos pedagógicos
	Mais-valias	Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem
	Constrangimentos	Burocracia
		Horários
		Motivação
	Condições facilitadoras	Colaboração
		Horários
		Afinidade
		Equipas pedagógicas

Quadro 4.23: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Práticas*

Ao nível do **conselho de turma** cinco dos professores de CFN afirmaram realizar práticas de gestão de currículo com *frequência*. Apesar de próximo do discurso normativo, o discurso destes professores era parco em exemplos concretos, como evidenciam as citações:

O conselho de turma é a estrutura onde é frequente promover-se uma perspectiva de gestão do currículo mais centralizada nas características dos alunos de uma turma. (ECFN3)

O conselho de turma ao definir estratégias e adaptações curriculares consoante a especificidade dos alunos da turma também promove a gestão do currículo. (ECFN4)

Ao nível do conselho de turma gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto. (ECFN5)

Por outro lado, os restantes três professores mencionaram ser nula ou reduzida a frequência com que realizavam práticas de gestão curricular no contexto do conselho de turma, como exemplificam as afirmações:

Em termos de conselho de turma, na minha opinião, não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares. (ECFN1)

A gestão do currículo é, pontualmente, realizada pelos seus elementos ao elaborarem um projecto curricular de turma. (ECFN8)

Questionados sobre as práticas de gestão do currículo ao nível do **departamento curricular**, seis professores referiram realizá-las com *frequência*. Importa destacar o discurso de dois professores que demonstra uma supremacia disciplinar nas práticas de

gestão do currículo e uma associação a actividades desenvolvidas em contexto exterior à sala de aula. As afirmações que se seguem evidenciam esta situação:

No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento. (ECFN5)

Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo é, ocasionalmente, realizada quando, por exemplo, são planificadas actividades de enriquecimento curricular. (ECFN8)

As evidências de práticas de gestão curricular mencionadas por estes professores no âmbito do conselho de turma foram muito próximas do discurso normativo e pouco concretizadas, com excepção do professor ECFN8 cujo discurso nos parece mais consentâneo com a realidade que observámos no contexto das reuniões de trabalho:

É realizado pelos seus elementos um projecto curricular de turma onde são incluídas, por exemplo, as várias actividades de enriquecimento curricular dinamizadas e as planificações das diferentes disciplinas, em alguns casos, com as devidas articulações disciplinares. (ECFN8)

Relativamente à elaboração de documentos pedagógicos constatámos que a generalidade destes professores levava para o conselho de turma as planificações didácticas elaboradas no contexto do departamento curricular a que pertenciam. Saliente-se que as únicas planificações que estes professores afirmaram elaborar no âmbito do conselho de turma eram as que se reportam a actividades dinamizadas fora do contexto de sala de aula.

Ao nível do conselho de turma são elaboradas entre os professores envolvidos na actividade, quando se trata de uma visita de estudo, por exemplo. (ECFN2)

Ao nível do conselho de turma, as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas são realizadas nos respectivos departamentos a que pertencem, pelos professores de cada área disciplina. (ECFN7)

As planificações didácticas e os materiais utilizados durante as aulas são elaborados individualmente. Quanto às actividades de enriquecimento curricular, estas são planificadas e dinamizadas pelos elementos do conselho, havendo portanto um trabalho colaborativo. (ECFN8)

A análise destas afirmações permite-nos questionar: i) o nível de adequação das planificações didácticas ao contexto dos alunos de cada turma e ii) os motivos subjacentes à resistência em planificar articulações curriculares a desenvolver em contexto de sala de aula.

Focalizando-nos no contexto do departamento curricular, as *evidências* referidas por estes professores situaram-se ao nível da planificação didáctica e da sequência programática, a qual poderá ser objecto de alterações. As afirmações que se seguem ilustram esta realidade:

Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada. (ECFN1)

Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento. (ECFN5)

Tendo em consideração que a *Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática* (alínea e) do artigo 3º, DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) é um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, a generalidade destes professores, no contexto do percurso formativo, mencionou que na escola onde leccionavam a realização de actividades experimentais era uma prioridade. Note-se que no 3º ciclo a realização de actividades experimentais foi o argumento utilizado para justificar o desdobramento do horário às disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Por outro lado, o discurso destes professores permite constatar que o nível de equipamento dos laboratórios se assumia como condição facilitadora da realização de actividades experimentais:

Os laboratórios estão bem equipados permitindo diversificar as actividades experimentais. No 3º ciclo as turmas em ciências experimentais são desdobradas permitindo uma maior rentabilização. (PFCFN_G3)

No entanto, estes professores destacaram que a realização de actividades experimentais era condicionada quer pela obrigatoriedade de cumprir o programa quer pela heterogeneidade das turmas, como demonstra a citação:

A realização de actividades experimentais não ocorre com a frequência desejada nas aulas de ciências, dada a extensão dos programas e a necessidade de os cumprir devido à avaliação externa. (PFCFN_G3)

Face a esta realidade questionamo-nos se para estes professores o programa era sinónimo de currículo e, por outro lado, se a gestão do currículo implicava, na sua perspectiva, a supressão de conteúdos curriculares.

No que concerne à *elaboração de documentos pedagógicos* no âmbito do departamento curricular, esta ocorria preferencialmente em subgrupos de trabalho que se encontravam organizados por disciplina e ano de escolaridade, denotando uma vez mais a hegemonia da perspectiva estritamente disciplinar que caracterizava o trabalho docente no contexto do departamento curricular. Esta situação é evidenciada nas afirmações que se seguem:

As planificações são realizadas em grupo, pelos professores que leccionam os respectivos anos lectivos. As actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas, na sua maioria são elaboradas pelo próprio professor, não existindo partilha de experiência entre os restantes. (ECFN7)

As planificações são elaboradas individualmente ou em grupo disciplinar dependendo dos anos lectivos atribuídos aos docentes. Quanto aos materiais utilizados durante as aulas, raramente são realizados em grupo. (ECFN8)

Note-se ainda que segundo estes professores os materiais utilizados em contexto de sala de aula eram, na sua maioria, construídos individualmente e, raramente, eram partilhados com os pares.

Em consonância com o discurso dos professores do conselho de turma, a *melhoria dos processos de ensino e aprendizagem* foi a **mais-valia** que os professores do departamento associaram ao desenvolvimento de práticas de gestão curricular, como evidencia a afirmação do professor ECFN6:

Considero que quando os professores realizam gestão curricular, os alunos são os principais beneficiados, pois o processo de ensino-aprendizagem é mais contextualizado e adequado à realidade daqueles alunos em concreto.

Saliente-se que os **constrangimentos** assinalados por estes professores às práticas de gestão do currículo são de natureza análoga aos identificados pelos professores do conselho de turma. O excesso de *burocracia* constituía para quatro destes professores o principal constrangimento à realização de práticas de gestão de currículo, como se exemplifica na citação seguinte:

Acho que o excesso de burocracia ajuda a inviabilizar o processo de gestão curricular, pois faz os professores perderem demasiado tempo com papéis. Considero que quando os professores realizam gestão curricular, os alunos são os principais beneficiados, pois o

processo de ensino-aprendizagem é mais contextualizado e adequado à realidade daqueles alunos em concreto. (ECFN6)

A falta de motivação docente e a incompatibilidade de horários de trabalho foram os outros dois constrangimentos assinalados, cada um, por dois professores, como ilustram as afirmações:

Muitas vezes a gestão do currículo não é efectuada pelos professores, porque os mesmos não se demonstram disponíveis e motivados para tal. Consideram que isso requer muito tempo, coisa que actualmente não temos muito. (ECFN8)

As incompatibilidades de horário entre os colegas dificultam a realização de reuniões e mesmo de encontros informais para discutir mais situações de gestão do currículo. (ECFN2)

Note-se que o excesso de burocracia invocado pelos professores resulta de normativos a cumprir emanados pela Administração Central, aos quais aparentemente estes professores não reconheciam grande utilidade para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Por outro lado, questionamo-nos se a Administração Central ao promulgar estes normativos não estará a contribuir para a manutenção da cultura burocrática instalada nas escolas condicionando a proclamada autonomia que afirma conceder às escolas. Acresce ainda que a alegada “burocracia” depende, e consequentemente varia, das lideranças de escola ou agrupamento, face aos mesmos normativos.

Em relação à incompatibilidade de horários referida por estes professores interrogamo-nos se os órgãos de gestão, no exercício da sua autonomia, não poderiam encontrar mecanismos de elaboração de horários que permitissem estabelecer tempos de trabalho comuns entre os professores do mesmo conselho de turma. Saliente-se que o período semanal, normalmente comum a todos os professores nesta escola, era considerado insuficiente, pois existiam reuniões de departamento curricular e de outras estruturas que eram realizadas nesse período.

No que diz respeito às **condições facilitadoras** de práticas de gestão curricular cinco destes professores apontaram a colaboração docente como factor potenciador destas práticas. A existência de equipas pedagógicas comuns a várias turmas foi, na opinião de quatro destes professores, assinalada como condição facilitadora de práticas de gestão do currículo. A compatibilidade de horários e a afinidade entre docentes foram outras das condições facilitadoras referidas, respectivamente, por três e um destes professores. As

citações que se seguem traduzem um exemplo de cada uma das condições facilitadoras mencionadas:

Penso que a gestão do currículo é muito melhor conseguida se os professores trabalharem colaborativamente uns com os outros. (ECFN6)

Considero que a existência de uma equipa pedagógica comum, durante todo o ciclo, a várias turmas poderia ser uma condição facilitadora do processo de gestão curricular, pois conheceríamos melhor as turmas e deste modo poderíamos ajudar mais os nossos alunos. (ECFN7)

A existências de tempos compatíveis nos horários dos professores facilita o desenvolvimento de mais situações de gestão curricular e a sua avaliação e/ou reformulação. (ECFN4)

Trabalhar com pessoas com quem já temos mais confiança e à vontade facilita a realização de actividades. (ECFN3)

A análise das mais-valias, dos constrangimentos e das condições facilitadoras mencionadas pelos professores do departamento suscita-nos alguns questionamentos, designadamente:

- i) Se para estes professores as práticas de gestão curricular não estariam associadas apenas a mais um normativo a cumprir (a não apropriação do conceito poderá condicionar a finalidade das práticas de gestão do currículo quer ao nível da melhoria das aprendizagens dos alunos, quer ao nível da eficácia das práticas docentes);
- ii) Se uma maior intervenção dos órgãos de gestão não poderia minimizar o excesso de burocracia e a incompatibilidade de horários de trabalho docente;
- iii) Se a não existência de afinidade entre professores poderia estar a ser considerada como um factor inviabilizador de práticas de gestão do currículo;
- iv) Se a compatibilidade de horários, a existência de equipas pedagógicas comuns a várias turmas e maiores índices de colaboração não poderiam ser condições facilitadoras potenciadas pelos órgãos de gestão e pelos próprios professores.

Importa salientar que os dados alusivos à categoria *Articulações curriculares* foram, igualmente, objecto de um processo de categorização cuja sistematização se apresenta no Quadro 4.24.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Articulações curriculares	Frequência	Elevada
		Média
		Reduzida
	Exemplos	
	Planificação	Informal
		Formal
	Avaliação	Disciplinar
		Interdisciplinar
		Instrumentos
	Mais-valias	Mobilização de conhecimentos
		Motivação dos alunos
		Visão holística dos saberes
	Constrangimentos	Burocracia
		Horários
		Motivação

Quadro 4.24: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Articulações curriculares*

A prática de articulações curriculares era realizada com uma **frequência** média a elevada por parte de cinco professores deste departamento curricular, sendo potenciada pelo facto de um mesmo professor leccionar várias disciplinas na turma, como afirma o professor ECFN3:

As articulações com outras áreas curriculares são uma prática muito frequente para mim, pois lecciono mais do que uma disciplina por turma e esta situação facilita a realização de um maior número de articulações.

Em contrapartida, para três professores a frequência de articulações curriculares era reduzida, apesar do professor ECFN7 reconhecer mais-valias e identificar conteúdos comuns entre disciplinas:

Cada área curricular desenvolve as suas próprias actividades. Apesar de ter a consciência que seria benéfico articular por vezes com EVT, visto que, alguns conteúdos, nomeadamente de geometria, são comuns.

Os **exemplos** de articulações curriculares apresentados pelos professores reportavam-se a situações concretas de sala de aula, como se evidencia nas afirmações que se seguem:

Elaboração da roda dos alimentos quando os alunos na disciplina de Matemática estão a trabalhar as percentagens e a disciplina de EVT colabora também na sua elaboração. (ECFN3)

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante as aulas das áreas disciplinares CFQ e CN, os respectivos professores solicitavam aos alunos trabalhos de pesquisa sobre situações-problema do dia-a-dia. Eu, enquanto professora da área curricular não disciplinar de Área de Projecto, orientava os alunos desde o trabalho de recolha e tratamento de informação até à concretização final do trabalho. (ECFN8)

Contudo, e atendendo ao discurso de um dos professores, estas articulações curriculares não foram objecto de reflexão nem de avaliação em contexto de reuniões de departamento curricular:

No departamento o que fazemos é o ponto da situação em relação à planificação definida no início do ano, se foi cumprida, se não e porquê. Não há a preocupação de saber se foram estabelecidas articulações e de como correram. (ECFN5)

Tendo presente que a *Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário* (alínea a) do artigo 3º, DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) é um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, a generalidade destes professores, no contexto do percurso formativo, considerou que na escola não parecia atribuir-se uma importância relevante ao seu cumprimento. A afirmação seguinte denota esta realidade:

A coerência e a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico estão implementadas em algumas áreas disciplinares, nomeadamente na de Matemática. Este facto deve-se em parte à implementação do Plano de Acção da Matemática e à frequência de uma Acção de Formação Contínua em Matemática para os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico por parte de alguns professores. (PFCFN_G3)

Esta afirmação está em consonância com o discurso do professor ECFN5 e revela, ainda, que a situação que motivou a realização de articulações curriculares entre ciclos ao nível da disciplina de Matemática teve origem numa proposta emanada pelo Ministério da Educação. Este facto indicia que nesta escola a concretização deste princípio ainda estava numa fase muito inicial, pelo que questionamos a existência de uma acção estratégica e orientadora da prática docente dos professores e do Agrupamento.

Importa destacar que à excepção do professor ECFN8 que reportou a **planificação** das articulações curriculares para o contexto das reuniões de departamento e de conselho de turma, os restantes professores afirmaram que a mesma ocorria de um modo informal, como se constata na citação:

A planificação dessas actividades que envolvem articulações curriculares é feita em pequeno grupo de trabalho com os professores envolvidos, mas de forma informal, muitas vezes nos intervalos na sala de professores. (ECFN6)

Saliente-se que a **avaliação** destas articulações curriculares ocorria, segundo a generalidade dos professores, de um modo interdisciplinar, discutindo-se os critérios de avaliação em conjunto. Esta realidade é ilustrada nas afirmações que se seguem:

Na situação que envolveu as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza os alunos foram avaliados nas duas disciplinas segundo critérios definidos em conjunto. (ECFN2)

O trabalho foi avaliado em EVT e na disciplina de Ciências, pelos respectivos professores. Avaliou-se a qualidade e as técnicas utilizadas no desenho, o trabalho escrito, o trabalho do grupo. (ECFN4)

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados por estes professores para avaliarem o grau de concretização das referidas articulações, verificámos que na generalidade das situações se utilizaram fichas de trabalho e grelhas de auto-avaliação elaboradas em conjunto pelos professores directamente envolvidos. A citação que se segue é exemplo desta realidade:

A avaliação realizou-se através de grelhas específicas elaboradas em conjunto pelos professores e cada aluno fez também a sua auto-avaliação de acordo com parâmetros previamente definidos. (ECFN4)

Em relação às **mais-valias** da realização de articulações curriculares constatámos que os professores as imputaram ao contexto da concretização das aprendizagens dos alunos, isto é, motivação dos alunos (seis professores), mobilização de conhecimentos (cinco professores) e visão holística dos saberes (dois professores). As citações que se seguem reflectem a realidade descrita:

Os alunos compreendem melhor para que necessitam dos conhecimentos e da sua utilização em outras situações, ficando mais motivados para as aprendizagens. (ECFN6)

Os alunos ao contextualizarem e compreendem os conhecimentos conseguem reportá-los para situações diferentes. (ECFN2)

(...) as disciplinas, por exemplo, CFQ e CN podem articular o conteúdo Universo (...) Desta forma os conceitos são reforçados e os alunos apercebem-se que existe apenas um único Universo e não o «Universo de CFQ» mais o «Universo de CN». (ECFN8)

Os **constrangimentos** assinalados foram idênticos aos anteriormente referidos para o desenvolvimento de práticas de gestão do currículo, sendo que quatro dos professores indicaram a incompatibilidade de horários, três a falta de motivação docente e um professor o excesso de burocracia inerente ao desempenho do trabalho docente, como evidenciam as afirmações:

A falta de tempos comuns para trabalharem inviabiliza muitas vezes o desenvolvimento de articulações curriculares. (ECFN7)

Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações. (ECFN1)

Muitas vezes, o excesso de burocracia condiciona uma planificação e discussão mais exaustiva das articulações realizadas. (ECFN3)

A coerência de discurso que parece existir em relação à realização de articulações curriculares que afirmaram concretizar, induz o questionamento sobre o sentido atribuído por estes professores às mais-valias da realização de práticas docentes sustentadas numa concertação de estratégias entre disciplinas afins. Questionamo-nos, ainda, se o desenvolvimento de articulações curriculares não deveria ser uma prioridade intra e interdepartamental.

Perspectiva de análise das Práticas

Os dados que de seguida apresentamos referem-se a práticas de gestão do currículo desenvolvidas pelos oito professores do departamento curricular em análise, reportando-se a reuniões de trabalho em contexto do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais e da área disciplinar de CFN.

Reuniões de departamento curricular e de área disciplinar

No ano lectivo 2007/2008 ocorreram doze reuniões do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais e cinco reuniões da área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais. Com o objectivo de compreender o modo de operacionalização da gestão do currículo no contexto deste departamento assistimos a reuniões de trabalho, analisámos as respectivas actas e elaborámos registos de campo (Anexo 9b). Estes registos de campo foram objecto de análise de conteúdo (Anexos 20a e 20b), tornando-

se emergentes alguns aspectos relativos à forma como estes professores operacionalizavam os processos de gestão curricular.

Pelo que observámos, era evidente que nas reuniões de departamento se despendia muito tempo com a leitura das decisões tomadas em reunião de conselho pedagógico, em detrimento de outros aspectos como a gestão curricular. Note-se que as decisões emanadas do conselho pedagógico eram aceites pelos professores do departamento de uma forma passiva e acrítica.

A realização das reuniões de departamento, na semana a seguir às de conselho pedagógico, constituía uma prática corrente pelo que nos questionamos se esta prática não estaria a ser potenciadora da apatia que a generalidade destes professores demonstrava. Consideramos que a realização das reuniões de departamento na semana anterior às de conselho pedagógico poderia promover a discussão e formulação de propostas, desde que a ordem de trabalhos das reuniões de conselho pedagógico fosse previamente conhecida e que as reuniões de departamento fossem orientadas nesse sentido.

Em relação às *evidências* de práticas de gestão curricular apurámos que a sua ocorrência era reduzida tanto no contexto das reuniões de departamento curricular como nas da área de CFN.

Em consonância com o discurso destes professores, relativo à realização de actividades experimentais, era notória uma preocupação em dar continuidade a um projecto – *Experimenteca* – iniciado no ano anterior. Este projecto consistia em professores de CFN deslocarem-se às várias unidades pedagógicas do 1º ciclo no sentido de dinamizarem algumas actividades experimentais em articulação com os conteúdos curriculares leccionados na área do Estudo do Meio, nos 3º e 4º anos de escolaridade.

Outra das preocupações dos professores do departamento centrava-se no desenvolvimento do Plano Anual de Actividades, nomeadamente na dinamização de actividades que envolvessem articulações entre ciclos. Neste sentido, o coordenador de departamento convocava para as reuniões relativas ao Plano Anual de Actividades o representante do Ensino Pré-escolar e o do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito facilitar a concretização de articulações entre os vários níveis de Ensino (Pré, 1º, 2º e 3º Ciclos).

Note-se que a maioria das actividades propostas era de natureza exterior à sala de aula e reportava-se à comemoração de dias temáticos e ao desenvolvimento de projectos aos quais a escola tinha aderido (Projecto Porto Saúde, Projecto Eco-escolas, entre outros) cuja finalidade era envolver os alunos dos diferentes níveis de ensino.

Questionamo-nos, no entanto, sobre o impacto destes projectos no desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, uma vez que nem sempre era evidente a articulação destes projectos com os conteúdos curriculares. Por exemplo, constatámos que, apesar de no 8º ano a temática do “Ambiente” ser a privilegiada no âmbito do desenvolvimento dos PCT, não foi visível qualquer preocupação em estabelecer articulações curriculares entre os conteúdos programáticos das disciplinas de CN e CFQ. No entanto, estas articulações eram passíveis de serem realizadas, por exemplo: Perturbações no equilíbrio dos ecossistemas (CN) e Influência da actividade humana na atmosfera terrestre e no clima (CFQ).

Salvagarde-se, todavia o caso do projecto *Experimenteca* anteriormente referido e da comemoração da Semana do Ambiente em que foi evidente a concretização de articulações entre diferentes áreas curriculares, em particular entre Formação Cívica, Área de Projecto e TIC.

A concretização do projecto *Experimenteca* contou com a colaboração da Câmara Municipal que, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular dos alunos do 1º ciclo, disponibilizou dois monitores cuja formação de base era em Biologia, tentando assegurar, deste modo, o carácter científico das actividades experimentais desenvolvidas. Além da parceria estabelecida com a Câmara Municipal existiam outras parcerias com entidades locais e instituições de ensino superior.

A *Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida* (alínea h) do artigo 3º, DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) é um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo. Deste modo, verificámos que a generalidade destes professores, no contexto do percurso formativo, afirmou que na escola onde leccionavam o recurso a estas tecnologias era uma prioridade quer na perspectiva de utilização dos alunos como na dos professores enquanto facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem:

Uma das grandes apostas é, sem dúvida, aproveitarmos o gosto dos nossos alunos pelas novas tecnologias. No CRE [Centro de Recursos Educativos], Laboratório de Matemática, na Sala de Informática ou mesmo nas outras salas, os alunos dispõem já de computadores com acesso à Internet e de Quadros Interactivos. (PFCN_G3)

Temos um Centro de Recursos muito bem equipado; temos uma sala de informática que pode ser requisitada por professores e temos computadores portáteis para levar para as salas, todas com ligação à Internet. Já possuímos alguns quadros interactivos, mas são pouco utilizados. (PFCN_G2)

Contudo, um dos grupos de trabalho assegurou que a necessidade de cumprir o programa na íntegra dificultava a diversificação de metodologias e o recurso às tecnologias de informação e comunicação em contexto de sala de aula, salientando que a sua utilização se restringia a apresentações em PowerPoint.

Por outro lado, atendendo a que a Educação Ambiental era um tema transversal aos Projectos Curriculares de Turma do oitavo ano de escolaridade, foi criado um *blog* denominado *Os quatro elementos* que possibilitou a articulação de alguns conteúdos programáticos de uma forma inovadora para estes alunos.

No que concerne às *planificações* didácticas, constatámos que as mesmas eram elaboradas em subgrupos de trabalho constituídos por professores que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade, não sendo objecto de análise e reflexão em grande grupo e, por conseguinte, evidenciando a prevalência da supremacia disciplinar. Destaque-se, ainda, que estas eram elaboradas tendo por referência as do ano lectivo anterior e a sequência programática dos manuais adoptados, indiciando uma escassa contextualização e adequação ao perfil e características dos alunos das diferentes turmas.

Relativamente à *avaliação* constatámos a preocupação dos professores do departamento em elaborar uma Ficha Global de Avaliação das Aprendizagens, numa perspectiva de uniformizar critérios de avaliação e de preparar os alunos para o tipo de questões que constam nas provas de aferição e nos exames nacionais. Esta preocupação ia ao encontro de uma indicação do Relatório de Inspecção, que alertava para a necessidade da elaboração em conjunto de provas escritas, por disciplina e ano de escolaridade, comuns a todos os alunos.

No entanto, as dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível do aproveitamento eram, para estes professores, da exclusiva responsabilidade dos alunos, não sendo reformuladas estratégias de superação nem desenvolvidos hábitos e métodos de estudo.

Note-se que na última reunião de departamento foi efectuada uma análise do efeito das medidas de recuperação implementadas ao longo do ano lectivo e decidiu-se manter as avaliações diagnósticas e implementar avaliações formativas com correcções comentadas.

Nas reuniões de departamento constatámos que o elevado número de professores (quinze) parecia constituir-se como um constrangimento à discussão e reflexão em grande grupo, uma vez que estes professores assumiam uma postura acrítica de forma a não prolongar demasiado a duração das reuniões. Por outro lado, era notória a desresponsabilização que estes professores demonstravam perante o insucesso dos alunos, dado que todos os argumentos invocados eram de carácter externo aos mesmos. Face a esta realidade questionamo-nos se estes professores estariam conscientes da importância do seu papel enquanto construtores de currículo e do contributo das práticas que desenvolviam para o sucesso educativo dos alunos.

4.2.3.4. Dinâmicas de trabalho docente

Recordemos que com este bloco temático pretendíamos: i) apurar se a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu ou não os professores pertencentes a este departamento curricular a alterarem as suas formas de trabalhar com os pares e ii) compreender as dinâmicas de trabalho desenvolvidas entre os professores participantes no estudo. Note-se que a apresentação dos dados concernentes a estes dois objectivos encontra-se organizada segundo a *perspectiva de análise do discurso* dos professores e a das *práticas* por eles desenvolvidas, como explicámos na secção 2.

Relembramos que os dados relativos à *perspectiva de análise do discurso* dos oito professores do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais focam-se, na sua maioria, em aspectos relacionados com as suas práticas docentes e derivaram da aplicação de um inquérito por questionário e outro por entrevista. Estes aspectos foram complementados com dados que resultaram de documentos elaborados, em subgrupos de trabalho, no contexto, das sessões de carácter predominantemente teórico,

dos percursos formativos desenvolvidos com estes professores ao nível do departamento curricular.

Perspectiva de análise do discurso

Em nosso entender, o discurso destes professores quando explanam as suas práticas permite-nos estabelecer algumas inferências e levantar algumas questões.

Inquérito por Questionário⁷⁴

A aplicação do inquérito por questionário aos **oito professores** participantes do departamento curricular permitiu-nos saber se estes professores alteraram, após a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, as suas formas de trabalhar com os pares. Através da análise dos dados representados na Figura 4.18 podemos constatar que sete dos professores afirmaram ter alterado as suas formas de trabalhar com os pares e que um professor afirmou não ter alterado as suas formas de trabalhar com os pares.



Figura 4.18: Alteração das formas de trabalho docente

Questionados sobre as situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou, os professores respondentes referiram variadas situações, pelo que salientamos as que se apresentam no Quadro 4.25 (N=7 professores)

⁷⁴ Sempre que considerámos oportuno complementámos os dados resultantes do questionário com dados que emergiram do inquérito por entrevista.

Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou	Frequência
▪ Avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido pelos professores do Departamento.	7
▪ Identificação conjunta das necessidades de formação dos professores do Departamento.	7
▪ Aferição conjunta de critérios para rentabilizar o trabalho da equipa de professores do Departamento.	7
▪ Análise conjunta da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos a ter em conta nos processos de ensino e aprendizagem.	7
▪ Concepção e delineação conjunta de actividades de enriquecimento curricular.	7
▪ Concepção conjunta de projectos interdisciplinares.	3
▪ Planificação conjunta de actividades experimentais.	2

Quadro 4.25: Situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou

Note-se que as três das situações de trabalho entre pares cuja frequência aumentou significativamente foram as que se relacionam com as necessidades formativas e com o trabalho docente dos professores deste departamento: *Identificação conjunta das necessidades de formação dos professores do Departamento* (sete professores); *Avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido pelos professores do Departamento* (sete professores) e *Aferição conjunta de critérios para rentabilizar o trabalho da equipa de professores do Departamento* (sete professores). Em nosso entender, esta realidade revela uma preocupação por parte destes professores em reflectir sobre o trabalho docente realizado e, em conjunto, tentarem encontrar formas de potenciar esse trabalho.

Outras duas situações de trabalho entre pares, que de acordo com os professores respondentes, viram a sua frequência aumentar foram a *Análise conjunta da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos a ter em conta nos processos de ensino e aprendizagem* (sete professores) e *Concepção e delineação conjunta de actividades de enriquecimento curricular* (sete professores).

Em contrapartida, a frequência de situações de trabalho colaborativo entre pares, designadamente a *Concepção conjunta de projectos interdisciplinares* (três professores) e a *Planificação conjunta de actividades experimentais* (dois professores), não aumentou consideravelmente. Realidade que nos causou alguma perplexidade e nos induz a questionar quais as razões que estariam por detrás deste não acréscimo significativo, uma vez que, dois dos pressupostos do processo de Reorganização Curricular são, respectivamente a: i) participação dos alunos em projectos de natureza interdisciplinar e ii) realização de maior número de actividades experimentais no âmbito das Ciências Físicas e Naturais.

A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, veio enfatizar a necessidade de desenvolver práticas de colaboração docente com vista à promoção de experiências educativas mais globalizantes, contextualizadas e significativas para os alunos. Contudo, como evidenciam os resultados, ilustrados na Figura 4.19 (N = 8 professores), o trabalho individual era a forma de trabalhar privilegiada pela maioria dos professores respondentes (sete professores).

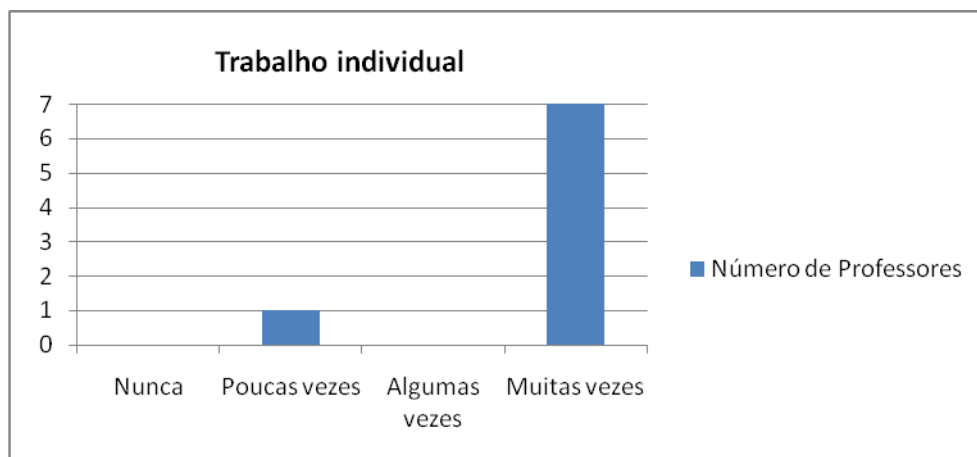


Figura 4.19: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho individual”

O discurso da generalidade dos professores entrevistados, pertencentes ao departamento curricular em análise, foi consentâneo com os dados quantitativos do questionário, realçando a importância do desenvolvimento de trabalho individual enquanto condição essencial a uma posterior ocorrência de trabalho colaborativo docente e, enquanto elemento indispensável à preparação e leccionação das aulas e à avaliação dos alunos, como exemplificam as afirmações que se seguem:

(...) antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo. (ECFN1)

O trabalho individual, realizado, por exemplo, na preparação de aulas, na avaliação dos alunos e no trabalho desenvolvido dentro da sala é muito importante, pois permite por em prática estratégias que visam o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento para a acção dos alunos. Contudo, considero que, por vezes, algum do trabalho individual referido anteriormente deveria ser realizado em colaboração com outros colegas. (ECFN8)

O discurso do professor ECFN8 demonstra a consciência de que algum desse trabalho realizado individualmente pelos professores, deveria ser realizado em equipa, o que, em nosso entender, poderia constituir-se em momentos de maior reflexão sobre a prática docente e, conseqüentemente, reflectir-se positivamente no sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito à frequência com que trabalhavam com colegas com quem sentiam maior proximidade a totalidade (oito) dos professores respondentes mencionou trabalhar *Algumas* ou *Muitas* vezes, como se pode constatar na Figura 4.20.

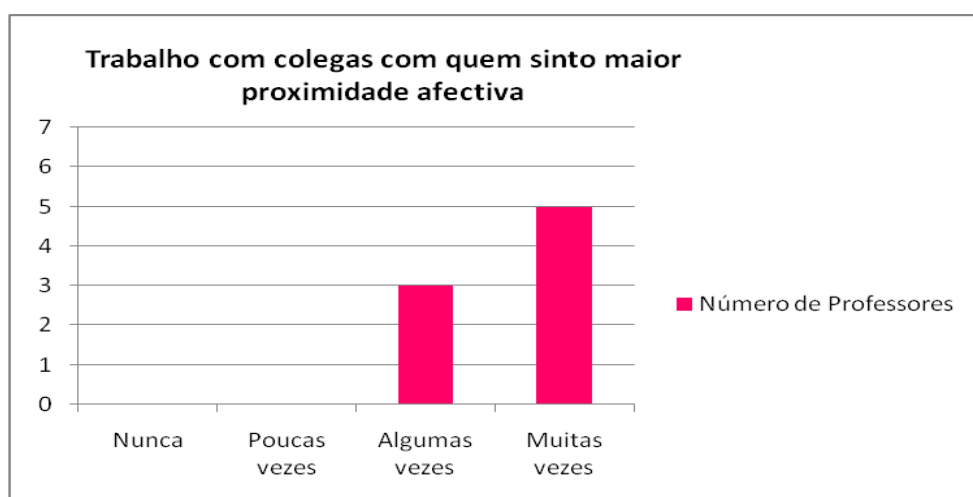


Figura 4.20: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva”

Quando questionados sobre a frequência com que trabalhavam com colegas que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade, quatro dos professores referiram trabalhar *Muitas vezes*, dois professores afirmaram realizar *Poucas Vezes* trabalho com professores que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade, *Algumas vezes* e *Nunca* foram assinalados por um professor, respectivamente, como ilustram os dados da Figura 4.21.

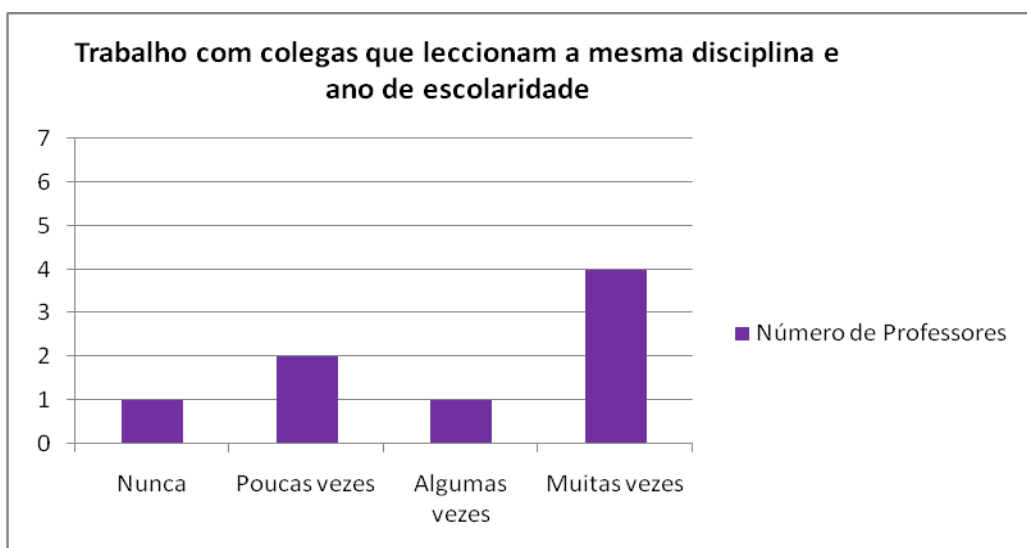


Figura 4.21: Distribuição das respostas obtidas à questão "Frequência com que desenvolve trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade"

O facto de um professor ter afirmado que nunca desenvolvia trabalho com colegas da mesma disciplina e ano de escolaridade poderá justificar-se pela não existência de outro professor a leccionar Ciências Físico-Químicas ao sétimo ano de escolaridade, nesse ano lectivo. Pelo que pudemos observar e pelo discurso de carácter informal que mantivemos com alguns dos professores, é possível afirmar que os docentes de algumas disciplinas não tinham o hábito de trabalhar em colaboração, invocando diferenças de personalidade e metodologias de trabalho diferenciadas, bem como a heterogeneidade dos alunos das turmas.

Relativamente, à frequência com que estes professores afirmavam desenvolver trabalho colaborativo com colegas de outros departamentos, para quatro dos professores essa era uma situação que acontecia *Poucas vezes*, para dois dos professores ocorria *Algumas vezes* e para um dos professores *Nunca* sucedia e, somente para um professor ocorria *Muitas vezes*, como se constata através da análise dos dados da Figura 4.22.

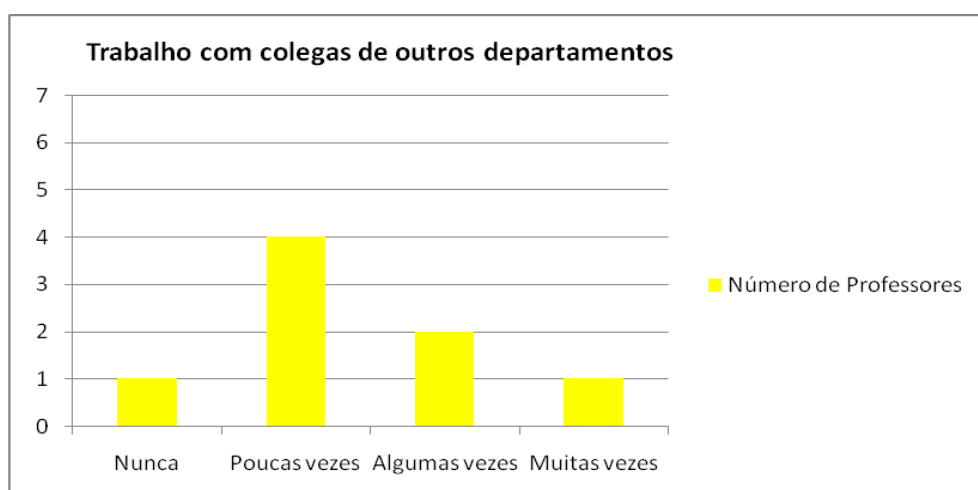


Figura 4.22: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outros departamentos curriculares”

Salvaguardando o discurso do professor, que referiu trabalhar muitas vezes com colegas de outros departamentos, emerge destes dados a possibilidade de que a escassa frequência de trabalho colaborativo entre professores de departamentos curriculares distintos poderia estar a comprometer o desenvolvimento de maiores índices de articulação e integração curricular, descurando, deste modo, a inter-relação entre saberes de diferentes áreas.

Através dos resultados, ilustrados na Figura 4.23, constatamos que as relações de trabalho com colegas de outras escolas ocorriam para metade dos professores respondentes *Poucas vezes* e, para a restante metade, aconteciam *Algumas vezes*.

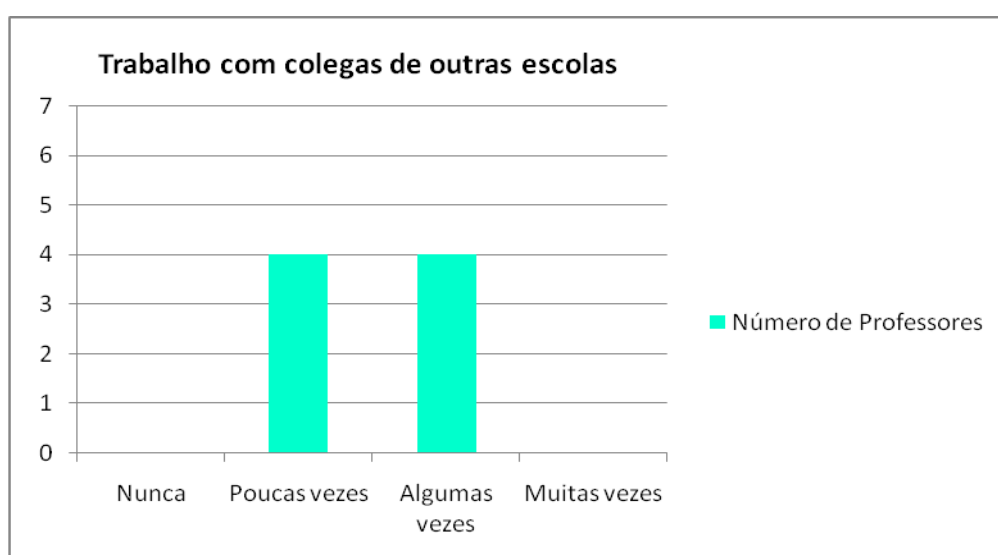


Figura 4.23: Distribuição das respostas obtidas à questão “Frequência com que desenvolve trabalho com colegas de outras escolas”

Pelas conversas informais que estabelecemos com os professores participantes deste departamento apercebemo-nos que era nos professores com menor tempo de serviço na escola que essa situação ocorria com maior frequência. Em nosso entender, estes professores, por estarem a leccionar na escola há menos tempo, ainda não estavam demasiado socializados com a cultura e as rotinas que a caracterizavam. Por outro lado, a mobilidade profissional desses docentes permitia-lhes conhecer um maior número de realidades escolares e manter o contacto com colegas dessas escolas.

Inquérito por Entrevista⁷⁵

De forma a facilitar a leitura e análise dos dados obtidos através desta técnica de recolha de dados (entrevista do tipo semi-estruturada) referentes ao bloco temático *Dinâmicas de trabalho docente*, optámos por estruturar a apresentação dos mesmos, de acordo com as três categorias de análise, respectivamente: *Trabalho docente*; *Colaboração docente* e *Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

Os dados respeitantes à categoria *Trabalho docente* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.26.

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	Formar integralmente os alunos
		Preparar as aulas
		Transmitir conhecimentos
		Decidir curricularmente
		Participar na escola
	Conselho de turma	Evidências
		Percepção da forma de trabalhar
		Subgrupos de trabalho
	Departamento curricular	Evidências
		Percepção da forma de trabalhar
		Subgrupos de trabalho
	Esclarecimento de dúvidas	Colegas de outras escolas
		Colegas que leccionam a mesma disciplina
		Coordenador do departamento
		Internet
		Pesquisa bibliográfica

Quadro 4.26: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Trabalho docente*

⁷⁵ Sempre que considerámos relevante complementámos os dados resultantes da entrevista com dados que emergiram das sessões de carácter essencialmente teórico do percurso formativo desenvolvido com os doze professores do conselho de turma em análise.

Relembramos que foi nosso propósito conhecer, ainda que de forma não exaustiva, quais as **representações sobre a função docente** destes oito professores do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, questionando-os sobre o papel central que associavam ao exercício das funções docentes. De acordo com o discurso de seis dos professores, a principal função inerente ao trabalho docente era *formar integralmente os alunos*, tornando-os futuros cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade:

Também é importante o professor organizar processos de partilha, interacção e reflexão crítica sobre situações problemáticas do dia-a-dia, relacionadas com os assuntos programáticos abordados, para fomentar a criatividade e o envolvimento dos alunos, (...) para que no futuro os mesmos possam tomar decisões mais informadas e agir em responsabilmente. (ECFN8)

Preparar as aulas e tudo o que envolve a sua posterior leccionação foi identificada por cinco dos professores entrevistados como uma das principais funções docentes, como exemplifica a citação do professor ECFN2:

Planificar cuidadosamente as aulas e todo o trabalho que lhes é inerente como metodologias de ensino, estratégias para que os alunos adquiram as competências necessárias, material de apoio, fichas e tudo o que consta da planificação da aula.

A promoção de acções que desenvolvam a interacção escola/comunidade foi mencionada por cinco professores como fazendo parte das suas funções docentes, sendo a *participação na escola* uma das funções identificadas por estes professores:

O professor deve também colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade. (ECFN3)

Decidir curricularmente foi assinalado por dois dos professores como sendo uma das funções docentes:

A cada professor cabe individualmente a responsabilidade de tomar as decisões adequadas e de conduzir o trabalho concreto com os seus alunos. (ECFN7)

Em nosso entender, as decisões curriculares devem, se possível ser tomadas pelo colectivo dos professores e não de forma individual, de modo a ganharem mais coerência

e consistência curricular. Contudo, consideramos positivo esta identificação do professor enquanto decisor curricular e não, somente, como mero executor do currículo.

A análise do discurso destes professores permite-nos afirmar que as suas representações sobre a função docente eram variadas. Em nosso entender, esta dispersão de opiniões revela alguma ambiguidade na representação que estes professores tinham sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, revela dificuldade em identificar a função que caracteriza a actividade docente, ou seja, o saber específico inerente ao seu exercício.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pelos professores em contexto de **conselho de turma**, segundo a análise do discurso de cinco dos professores entrevistados o trabalho desenvolvido era, essencialmente, burocrático, consistindo no preenchimento de documentação, como exemplifica a citação do professor ECFN1:

A nível do conselho de turma normalmente o trabalho que se desenvolve é um mero cumprimento de formalidades, nomadamente o preenchimento de papelada.

Acresce ainda a percepção do professor ECFN5 que referiu que as reuniões de trabalho consistiam, sobretudo, na recepção de informações, como ilustra a citação:

(...) de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem.

De acordo com o discurso de dois dos professores os aspectos relacionados com a construção do PCT eram, em parte, discutidos pelos elementos do conselho de turma, contudo, na prática, a responsabilidade pela construção deste instrumento era do director de turma.

São discutidos alguns pontos abordados no PCT, mas depois a sua realização fica a cargo do director de turma. (ECFN7)

Esta realidade vem reforçar o nosso questionamento sobre o modo como o PCT era percebido por estes professores e, conseqüentemente, qual o nível de eficácia enquanto instrumento de gestão do currículo.

No que concerne à *percepção da forma de trabalhar* ao nível do conselho de turma, o discurso dos entrevistados divergiu, sendo que metade dos entrevistados classificou o

trabalho docente desenvolvido em contexto de conselho de turma como *individual* e a outra metade de *colaborativo*.

Questionados sobre a existência de *subgrupos de trabalho* no seio do conselho de turma, três dos professores afirmaram não existirem subgrupos de trabalho ao nível desta estrutura curricular de gestão intermédia, invocando argumentos como a falta de disponibilidade, receptividade e tempo. A afirmação do professor ECFN1 exemplifica esta situação:

Não existem subgrupos de trabalho (...) Porque, não há disponibilidade, nem sempre se está pronto para receber outras opiniões, não há tempo em comum para se poder trabalhar.

Quatro dos professores entrevistados consideraram como sendo um subgrupo de trabalho os dois professores do conselho de turma que leccionavam a área curricular não disciplinar Estudo Acompanhado e cumulativamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Três dos entrevistados destacaram, ainda, o subgrupo de trabalho constituído pelos professores envolvidos na dinamização de actividades de enriquecimento curricular a desenvolver com os alunos da turma, como exemplifica a citação do professor ECFN8:

(...) existem subgrupos, por exemplo, quando as actividades de enriquecimento curricular a realizar não envolvem todas as disciplinas.

Considerando o conselho de turma como a estrutura curricular responsável pela concretização das aprendizagens dos alunos de uma turma, o discurso dos professores entrevistados parece indiciar um escasso desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, pois as citações acima mencionadas remetem apenas para actividades fora do contexto de sala de aula. Note-se que a referência ao subgrupo de trabalho dos professores que leccionavam Estudo Acompanhado foi o único exemplo de articulação em contexto de colaboração docente.

Solicitados a pronunciar-se sobre o tipo de trabalho docente desenvolvido no contexto do **departamento curricular**, quatro dos entrevistados mencionaram que, nessa estrutura curricular de gestão intermédia, o trabalho desenvolvido se focalizava no âmbito da avaliação dos alunos, isto é, na elaboração de testes e definição de critérios e estratégias de avaliação. A partilha de materiais, metodologias de ensino e experiências foi referida por três dos entrevistados como sendo uma ocorrência ocasional, sobretudo em contexto

informal e entre colegas que se encontravam a leccionar a mesma disciplina e ano de escolaridade. Esta realidade é exemplificada na afirmação do professor ECFN8:

(...) entre colegas do mesmo grupo disciplinar, apenas existe, informalmente, a partilha de materiais e ocasionalmente a troca de experiências e metodologias de ensino.

Reportando-se ao contexto do departamento curricular, o professor ECFN4 salientou os esforços desencadeados no sentido de fomentar o trabalho colaborativo docente, invocando alguns constrangimentos que dificultavam o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente:

(...) Tem-se tentado no Departamento motivar para a importância desse trabalho colaborativo, mas ainda há muito por fazer: uns dizem que as turmas são muito diferentes, outros não “têm tempo”, outros preferem usar o seu próprio material.

Relativamente, à *percepção da forma de trabalhar* dos seus pares ao nível do departamento curricular seis dos professores entrevistados classificaram-na de colaborativa. Em contrapartida, para os restantes dois entrevistados o trabalho desenvolvido era, essencialmente, de natureza individual, como ilustra a citação do professor ECFN5:

Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias. (...) Trabalho sistemático e organizado, não. Apenas pontual e esporádico.

No que concerne à existência de subgrupos de trabalho no contexto do departamento curricular a que pertenciam, a totalidade dos professores entrevistados afirmou que estes se organizavam por disciplina e ano de escolaridade, o que indicia uma certa supremacia disciplinar. A afirmação do professor ECFN6 reflecte a realidade descrita:

(...) formam-se grupos por áreas disciplinares e realizam-se reuniões com professores que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano.

Sete dos professores entrevistados mencionaram recorrer à *internet* para **esclarecimento de dúvidas** de índole curricular, seis referiram que se dirigiam a *colegas que leccionavam a mesma disciplina*, cinco dos entrevistados afirmaram optar por *pesquisa bibliográfica* (livros da especialidade e manuais escolares) e quatro declararam que esclareciam as suas dúvidas junto do *Coordenador de Departamento*. Note-se que

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

dois dos professores entrevistados afirmaram esclarecer as suas dúvidas com colegas de outras escolas, invocando a existência de relações de amizade como condição facilitadora para a exposição de dúvidas, conforme se exemplifica na citação do professor ECFN8:

Recorro a alguns colegas que frequentaram o mesmo curso superior que eu, porque para além de colegas de profissão são também grandes amigos, pelo que me sinto completamente à vontade para expor as minhas dúvidas.

Segundo o discurso destes entrevistados o departamento curricular surgia como a estrutura curricular onde ocorriam algumas situações de colaboração docente, contudo os exemplos apontados remetem para a existência de subgrupos de trabalho restritos e, normalmente, organizados por disciplina e ano de escolaridade. Em nosso entender, esta organização dos subgrupos de trabalho indicia a existência de uma cultura balcanizada dentro do próprio departamento curricular, deixando transparecer que a planificação colectiva da acção docente e a cultura de partilha de materiais, metodologias de ensino e experiências curriculares eram escassas.

Os dados relativos à categoria *Colaboração docente* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se encontra sistematizado no Quadro 4.27.

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Colaboração docente	Estrutura curricular	Maior índice
		Menor índice
	Evidências	Concertação de estratégias
		Construção de recursos
		Partilha de materiais e experiências
		Actividades interdisciplinares
		Esclarecimento de dúvidas
		Definição de critérios e instrumentos de avaliação
	Mais-valias	Construção de recursos
		Desenvolvimento profissional
		Trabalho docente
		Processos de ensino e aprendizagem
		Partilha de materiais e experiências
		Relações interpessoais
		Confiança
		Processos de ensino e aprendizagem
	Constrangimentos	Cumprimento do programa
		Burocracia
		Cultura de individualismo
		Recursos físicos
		Falta de vontade/disponibilidade
		Gestão do tempo

		Receio de exposição
		Ritmos e metodologias de trabalho
	Condições facilitadoras	Espírito de equipa
		Reuniões de trabalho
		Horários
		Motivação
		Projectos interdisciplinares
		Recursos físicos

Quadro 4.27: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Colaboração docente*

Questionados sobre qual a estrutura curricular, que no entender dos entrevistados, apresentava *maiores índices de colaboração docente*, cinco dos professores elegeram o departamento curricular, no entanto, na opinião do professor ECFN7 os índices de colaboração docente poderiam ser ainda mais elevados, como ilustra a citação que segue:

No departamento já há trabalho colaborativo mas ainda pode haver mais colaboração.

Para três dos professores entrevistados o Conselho Pedagógico era a estrutura onde os professores desenvolviam mais colaboração docente, como evidencia a citação do Professor ECFN7:

conselho pedagógico já há bastante trabalho colaborativo, nomeadamente os coordenadores do 1º, 2º e 3º ciclo já se reúnem-se periodicamente para preparar as reuniões e elaborar materiais necessários.

Cinco dos professores entrevistados consideraram o conselho de turma como a estrutura curricular com *menor índice* de trabalho colaborativo docente, como exemplifica a afirmação do professor ECFN5:

Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas.

Os restantes três professores consideraram que em todas as estruturas curriculares se desenvolvia trabalho colaborativo, por conseguinte não elegeram qualquer estrutura curricular como apresentando menores índices de trabalho colaborativo. No entanto, pelo que pudemos observar, os índices de colaboração docente eram mais elevados em contexto de departamento curricular, sobretudo ao nível dos subgrupos de trabalho que se encontravam organizados por disciplina e ano de escolaridade.

O discurso dos entrevistados revela opiniões diversas sobre **evidências** de colaboração docente, quer nas entrevistas quer no contexto do percurso formativo. Para quatro dos professores entrevistados e para dois dos grupos de trabalho constituídos no contexto do percurso formativo a *construção de recursos* era uma evidência de trabalho colaborativo docente:

planificação anual das disciplinas. (ECFN1)

são planeadas actividades de enriquecimento curricular. (PFCFN_G1)

as planificações das actividades dinamizadas pelo departamento são elaboradas pelos professores envolvidos. (PFCFN_G3)

Ressalve-se, contudo, que estes professores associaram a construção de recursos sobretudo à elaboração de planificações conjuntas ao nível dos subgrupos de trabalho. Face a esta realidade, questionamo-nos se a elaboração de planificações didácticas anuais para cada uma das disciplinas não fosse de carácter obrigatório, estes professores as elaborariam ou não em conjunto. Pode, também, equacionar-se em que medida essas planificações são apenas um regulador da organização e sequência dos conteúdos a cumprir, ou um efectivo planeamento de estratégias e avaliação – aspecto sobre o qual não possuímos dados suficientes.

De acordo com três dos professores entrevistados e com o grupo de trabalho número um, a *concertação de estratégias* era outra das evidências de colaboração docente, como exemplifica a afirmação:

Ao nível de um Conselho de Turma o trabalho continua a ser colaborativo, dado que, depois de conhecidas as características e os problemas reais da turma, são deliberadas (...) as estratégias educativas globais para a turma e as competências gerais a desenvolver nos alunos. (PFCFN_G1)

A *partilha de materiais e experiências* foi outra das evidências de colaboração docente apontadas por dois dos professores entrevistados e um dos grupos de trabalho. Contudo, essa partilha ocorria, essencialmente, em contexto de departamento, ao nível dos subgrupos de trabalho organizados por disciplina e ano de escolaridade:

A prática diz-nos que, talvez entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade ocorra algum trabalho colaborativo, através da partilha de materiais, ideias. (PFCFN_G2)

Ainda no contexto dos subgrupos de trabalho existentes no contexto do departamento curricular em análise, o *esclarecimento de dúvidas* foi apontado como outra das evidências de colaboração docente, como denota a citação que se segue:

A prática diz-nos que, talvez entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade ocorra algum trabalho colaborativo, através (...) esclarecimento de dúvidas. (PFCFN_G2)

A planificação e dinamização de *actividades interdisciplinares* foram mencionadas por dois dos professores entrevistados como exemplo de situação que requeria o desenvolvimento de colaboração docente. Um dos grupos de trabalho, no contexto do percurso formativo, destacou a *definição conjunta de critérios e instrumentos* de avaliação como uma evidência de colaboração docente.

A melhoria dos *processos de ensino e aprendizagem* foi, para seis dos professores entrevistados e para dois dos grupos de trabalho, considerada como uma das principais **mais-valias** decorrente do desenvolvimento de colaboração docente, como exemplificam as afirmações que se seguem:

melhoria no aproveitamento dos alunos (...) ajuda a melhorar a qualidade do Ensino/aprendizagem. (ECFN2)

Partilham-se (...) perspectivas diversificadas, reunindo-se mais recursos para concretizar, com êxito, o processo de ensino e aprendizagem. (PFCFN_G2)

Note-se que para a totalidade dos professores envolvidos no percurso formativo o *desenvolvimento profissional* docente foi outra das principais mais-valias do desenvolvimento de colaboração docente, como ilustra a afirmação que se segue:

Possibilidade de um maior desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de observação e reflexão. (...) Aumento das possibilidades de aprendizagem mútua. (PFCFN_G2)

Cinco dos professores entrevistados e dois dos grupos de trabalho constituídos no âmbito do percurso formativo mencionaram a *partilha de materiais e experiências* como outra das mais-valias. A *construção de recursos* em conjunto foi referenciada por dois professores como sendo uma das mais-valias decorrentes de trabalho docente desenvolvido em colaboração.

A melhoria do *trabalho docente*, um aumento dos níveis de *confiança* e a promoção das *relações interpessoais* foram as restantes mais-valias identificadas no contexto de sessões de natureza mais teórica do percurso formativo. As afirmações que se seguem ilustram a situação descrita:

tem tornado muito mais eficaz a tarefa de ensinar. (...) Ao nível dos Coordenadores de Departamento o trabalho colaborativo faz com que as reuniões de Departamento estejam mais bem organizadas e eficazes. (PFCFN_G3)

Acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações. (...) melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (PFCFN_G2)

Promove um melhor relacionamento entre os professores. (PFCFN_G1)

A análise do discurso dos entrevistados revela que a participação no percurso formativo tornou evidentes algumas das mais-valias associadas à colaboração docente, sobretudo as que se referem ao desenvolvimento profissional docente e à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Questionados sobre os **constrangimentos** ao desenvolvimento de colaboração docente, seis dos professores entrevistados destacaram a *gestão do tempo*, alegando como justificação a incompatibilidade de horários e as dificuldades de gestão do tempo em situações em que estariam envolvidos muitos professores, como ilustram as afirmações que se seguem:

O trabalho colaborativo implica muitas horas de trabalho em conjunto, sendo, portanto, as horas não lectivas actualmente contempladas nos horários dos professores, insuficientes; nem sempre os horários dos professores são compatíveis. (ECFN8)

Nem sempre os horários dos professores são compatíveis; Dificuldade em gerir o tempo quando há vários intervenientes no processo. (PFCFN_G1)

Note-se que no contexto das sessões de natureza mais teórica do percurso formativo, o discurso de todos os professores remetia para a existência de uma *cultura de individualismo* como principal factor limitador do desenvolvimento de colaboração docente, invocando razões como a própria formação e cultura profissional. As citações que se seguem exemplificam a realidade descrita:

Nem sempre é possível colocar em prática o trabalho colaborativo entre professores, sendo maior a ocorrência do trabalho individual, talvez devido à nossa própria formação e cultura profissional. (PFCFN_G1)

O trabalho desenvolvido pelos professores não é de todo colaborativo, articulado nem pensado como um todo; cada um visa melhores resultados mas para a sua disciplina. (...) O facto de ter sido assim que desde sempre se trabalhou, individualmente. (PFCFN_G2)

Na realidade uma grande parte do trabalho docente continua a ser feito individualmente ou em grupos informais. (...) Na prática alguns colegas trocam apenas esporadicamente impressões com outros colegas. (PFCFN_G3)

A falta de vontade/disponibilidade por parte de alguns professores foi apontado por metade dos professores entrevistados como constrangimento a maiores índices de colaboração docente, como exemplifica a citação seguinte:

(...) pouca motivação e empenho de alguns colegas podendo neste caso o trabalho ser pouco produtivo, com consequentes perdas de tempo. (ECFN4)

O discurso dos professores de dois dos grupos de trabalho constituídos no âmbito do percurso formativo reporta, novamente, para a falta de vontade/disponibilidade como factor limitador do desenvolvimento de trabalho colaborativo:

Muitas vezes os professores não demonstram vontade em alterar a sua forma de trabalhar, oferecendo resistência à mudança. (PFCFN_G1)

A falta de motivação para o trabalho em equipa. (...) Outra grande dificuldade é nem sempre os professores estarem no “mesmo comprimento de onda” e por vezes só trabalham quando obrigados em reuniões formais. (PFCFN_G3)

Os restantes constrangimentos mencionados pelos professores deste departamento curricular como limitadores ao desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente foram o *cumprimento do programa*, o excesso de *burocracia* inerente ao desempenho da função docente, a falta de *recursos físicos* e a existência de *ritmos e metodologias de trabalho* diferenciadas:

(...) o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir correctamente a planificação. São normas que temos de respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar. (ECFN5)

A sobrecarga de trabalho burocrático com que nos deparamos, ainda que muitas vezes necessário, que nos ocupa muito do tempo que passamos na escola obrigando-nos ao já mencionado trabalho em casa. (PFCFN_G3)

as escolas não estão devidamente equipadas para que os professores trabalhem frequentemente em conjunto. (ECFN8)

Ritmos de trabalho diferentes dificultam o desenvolvimento de trabalho colaborativo.
(PFCFN_G1)

À semelhança do ocorrido no contexto do conselho de turma em estudo, ousamos questionar se os constrangimentos de natureza extrínseca aos professores (como é exemplo a incompatibilidade de tempos de trabalho comuns aos professores para trabalhar colaborativamente e a própria escassez de recursos físicos convenientemente equipados) não poderiam ser minimizados com a intervenção da equipa do Conselho Executivo, garantindo aos professores tempos de trabalho comuns e as condições físicas necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. Todavia, importa salientar que, caso a equipa do Conselho Executivo não esteja sensibilizada para as questões de colaboração docente, a iniciativa dos professores poderá ter um papel fulcral nessa sensibilização.

No que concerne aos constrangimentos de natureza intrínseca aos professores questionamo-nos se um maior nível de auto-implicação e reflexão conjunta sobre as práticas curriculares não auxiliariam na minimização de alguns dos aspectos mencionados.

Relativamente às **condições facilitadoras** de maiores índices de colaboração docente, a generalidade dos entrevistados (sete professores) apontou a necessidade de existirem *horários* de trabalho comuns entre os professores do departamento curricular, situação ilustrada pela afirmação do professor ECFN6:

Os professores, do mesmo departamento curricular, deviam ter um horário compatível para poderem reunir mais frequentemente.

Uma maior *motivação* por parte dos professores para o desenvolvimento de práticas de colaboração docente foi assinalada por seis dos entrevistados como condição facilitadora. Acresce, ainda, o facto de o *espírito de equipa* se constituir para três dos professores como factor promotor de trabalho colaborativo docente. As citações que seguem espelham os factos descritos:

Motivação e empenho por parte de todos. Haver respeito pelo trabalho de todos. Ter vontade de aprender e partilhar. (ECFN4)

Haver espírito de equipa. Haver respeito pelo trabalho de todos. Saber ouvir e aceitar as opiniões dos colegas. (ECFN2)

As restantes condições facilitadoras de maiores índices de colaboração docente apontadas, cada uma por um professor, foram a realização de um maior número de *reuniões de trabalho* entre professores do mesmo departamento e melhores *recursos físicos* que permitissem trabalhar em conjunto.

Os dados respeitantes à categoria *Processo de Reorganização Curricular* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.28.

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Processo de Reorganização Curricular	Impacte
	Evidências

Quadro 4.28: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Processo de Reorganização Curricular*

Quando questionados sobre o **impacte** e **evidências** da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico nas dinâmicas de trabalho docente, a generalidade dos entrevistados (sete professores) referiu que a implementação do supracitado processo os induziu a alterarem as suas formas de trabalhar com os pares.

Note-se que seis desses professores mencionaram o acréscimo de situações de trabalho colaborativo, nomeadamente no desenvolvimento de articulações curriculares. Contudo, o professor ECFN5 considerou que, apesar de terem aumentado o número de reuniões de trabalho para análise de documentos emanados do Ministério da Educação, tal não significou que os índices de trabalho colaborativo tenham, efectivamente, aumentado:

Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação.

Apenas um professor deste departamento afirmou não ter alterado as suas formas de trabalhar com os pares, uma vez que a sua entrada na actividade docente foi posterior à implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico.

O discurso destes professores revela que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico se repercutiu em maiores índices de trabalho colaborativo docente, contudo o discurso foi escasso em exemplos concretos de situações de colaboração docente.

Perspectiva de análise das práticas

Os dados que seguidamente apresentamos referem-se a dinâmicas de trabalho desenvolvidas pelos oito professores do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais em análise, remetendo-se a reuniões de trabalho realizadas no âmbito desta estrutura curricular de gestão intermédia, à concepção e implementação de recursos didácticos numa lógica de colaboração docente e ao impacte do percurso formativo ao nível das dinâmicas de trabalho docente.

Reuniões do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais

As doze reuniões de departamento curricular e as cinco reuniões da área curricular de Ciências Físicas e Naturais realizadas durante o ano lectivo de 2007/2008 e respectivas actas foram analisadas de modo a recolher aspectos que permitissem compreender dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os oito professores deste departamento participantes no estudo. Deste modo, recorreremos à análise de conteúdo dos registos de campo relativos às reuniões e respectivas actas.

À semelhança do procedimento tomado em relação às reuniões de conselho de turma, nas reuniões de carácter formal optámos pela observação não participante de modo a não interferir nas dinâmicas de trabalho docente estabelecidas entre estes professores. Porém, com o intuito de esclarecer dúvidas e discutir ideias relativas ao desenvolvimento do projecto, nas reuniões de carácter informal optámos por realizar uma observação participante.

Uma vez que assistimos à generalidade destas reuniões, verificámos que em todas elas a ordem de trabalhos iniciava com a transmissão das informações emanadas da reunião de conselho pedagógico realizada na semana anterior. Esta transmissão de informações era morosa, ocupando por vezes cerca de quarenta e cinco minutos, e raramente as informações eram questionadas e/ou objecto de algum tipo de reflexão conjunta.

O elevado número de elementos (quinze) que se congregava neste departamento poderia ser um constrangimento a maiores índices de participação por receio de exposição e, sobretudo, de prolongar excessivamente estas reuniões de trabalho.

Assim, quando no âmbito das decisões tomadas ou a tomar em conselho pedagógico eram solicitadas contribuições dos professores do departamento, estes raramente apresentavam propostas, aceitando acriticamente e na maioria das vezes as sugestões

da coordenadora. Como exemplo desta passividade, verificámos que a aprovação do regimento interno do departamento e dos eixos prioritários, propostos em reunião de conselho pedagógico, não careceram de qualquer discussão prévia. No caso particular dos eixos prioritários, estes não foram acompanhados de um questionamento e reflexão conjunta sobre as suas implicações na organização e prática docente.

A coordenadora de departamento revelava uma preocupação em promover situações de colaboração docente, apelando à colaboração entre os professores, nomeadamente entre os da área de Ciências Físicas e Naturais. Estes apelos reportavam-se à análise conjunta dos planos curriculares das disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas com o intuito de perspectivar um maior número de pontes de articulação curricular entre estas disciplinas, à elaboração conjunta de recursos didácticos em conjunto e à discussão e partilha de problemas inerentes às práticas curriculares. Subjacente a este apelo esteve uma recomendação expressa no Relatório da Inspeção de Acompanhamento realizada no ano lectivo anterior e que a coordenadora abordou com as investigadoras em encontros de carácter informal.

O cumprimento dos apelos anteriormente expostos pela coordenadora poderia ser mais profícuo e eficaz caso a constituição dos subgrupos de trabalho fosse organizada por professores de diferentes disciplinas, por exemplo Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Esta organização dos subgrupos de trabalho poderia ser mais eficaz do que a constituição habitualmente utilizada, a saber por disciplina e ano de escolaridade.

As reuniões realizadas no âmbito da área curricular de CFN ocorriam, geralmente, no período que antecedia as reuniões de departamento e destinavam-se exclusivamente a discutir aspectos relacionados com a dinamização de projectos a desenvolver com os alunos fora do contexto da sala de aula, entre os quais salientamos o projecto *Eco-Escolas*, a *Experimenteca* e o *Porto de Saúde*. Os momentos de reflexão e discussão sobre práticas curriculares desenvolvidas e/ou a desenvolver em contexto de sala de aula eram escassos, bem como o esclarecimento de dúvidas.

A participação destes professores no percurso formativo revelou-se, segundo o discurso da coordenadora, uma mais-valia ao nível das dinâmicas de trabalho docente, promovendo maiores índices de trabalho colaborativo, que se traduziram em mais situações de diálogo entre pares, partilha e construção de materiais didácticos. Por outro lado, a coordenadora afirmou ter ficado mais sensibilizada para a importância do

exercício das funções que estão inerentes a este cargo, nomeadamente ao nível da promoção de trabalho colaborativo docente.

Concepção e implementação de recursos didácticos numa lógica de colaboração docente

Relembramos que o percurso formativo desenvolvido com os oito professores do departamento curricular em análise teve três sessões de natureza, essencialmente, prática, designadamente:

- Sessões 8 e 9 – *Construção conjunta de recursos didácticos*, que consistiu numa negociação e concepção, entre os professores que integravam o mesmo grupo de trabalho, de uma estrutura de recurso didáctico enquadradora de práticas centradas no desenvolvimento de competências segundo uma perspectiva de integração curricular;
- Sessão 10 – *Implementação, avaliação e reformulação dos recursos didácticos*, que baseou-se na implementação conjunta dos recursos concebidos ao nível da sala de aula, na análise e reflexão conjunta sobre o impacte dos recursos concebidos e reformulação dos recursos concebidos.

Recordamos que, à excepção da primeira sessão do percurso formativo, as restantes sessões pressupunham a realização de actividades de análise e reflexão em grupo, constituindo-se para tal três grupos de trabalho (um com dois elementos e dois com três elementos cada). Face ao número de elementos e grupos disciplinares envolvidos, dois grupos eram constituídos por professores que leccionavam no grupo disciplinar 230 e o outro grupo era constituído por dois professores do grupo disciplinar 510 e um professor do grupo 520. Nos dois primeiros grupos existiam professores que, no ano lectivo de 2007/2008, só leccionavam Matemática ou Ciências da Natureza a alunos do segundo ciclo do ensino básico. No terceiro grupo os dois professores do grupo disciplinar 510 leccionavam, no terceiro ciclo, em anos de escolaridade diferentes.

A constituição destes grupos de trabalho teve em atenção a aplicabilidade, junto de alunos de uma ou mais turmas, da implementação dos recursos didácticos concebidos em grupo. Saliente-se que, desde o início, foi nosso propósito centrarmo-nos na

compreensão das dinâmicas de trabalho colaborativo docente desenvolvidas em grupo para conceber e implementar os referidos recursos didácticos.

De modo a facilitar a leitura e análise dos dados referentes ao bloco temático *Trabalho colaborativo docente na concepção e implementação de recursos didácticos*, decidimos estruturar a sua apresentação de acordo com as duas categorias de análise, nomeadamente: *Impacte* e *Sugestões*.

Os dados relativos à categoria *Impacte* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se encontra sistematizado no Quadro 4.29.

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁCTICOS		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Impacte	Positivo	Reflexão conjunta
		Processos de ensino e aprendizagem
		Relações interpessoais
		Futuro
		Desenvolvimento profissional
		Aprendizagem mútua
		Recursos didácticos
		Partilha
	Negativo	Gestão do tempo
		Falta de disponibilidade/motivação
		Nenhum

Quadro 4.29: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Impacte*

Relativamente ao impacte **positivo** decorrente da concepção e implementação conjunta de recursos didácticos e à semelhança do ocorrido no percurso formativo realizado com os professores de um conselho de turma, os três grupos salientaram a melhoria dos *processos de ensino e aprendizagem*, justificando ter havido a possibilidade de prestar um maior apoio aos alunos, quer ao nível do diagnóstico das suas dificuldades quer na realização das aprendizagens, como exemplifica a afirmação que se segue:

Os alunos tiveram mais apoio (...) Em conjunto foi possível observá-los com mais atenção, detectar as suas dificuldades, apoiá-los, ajudá-los na consecução dos trabalhos e imprimir à aula um ambiente calmo, necessário ao desenvolvimento das suas competências e consolidação dos saberes. Os alunos reagiram com entusiasmo por a aula ser leccionada por duas professoras. (PFCFN_G3)

Outro dos aspectos positivos referido por dois dos grupos de trabalho foi a realização de uma *reflexão conjunta* sobre o trabalho desenvolvido, o que na opinião destes

professores possibilitou a elaboração de recursos didácticos mais articulados e úteis para os alunos:

O trabalho colaborativo permitiu uma reflexão inter-pares sobre o nosso trabalho (realidade pouco frequente no nosso dia-a-dia) o que, no nosso ponto de vista, levou à elaboração de recursos didácticos mais úteis e completos. (PFCFN_G1)

A concepção destes materiais foi produto de uma intensa reflexão que se estendeu num amplo processo de estruturação, planificação, produção de materiais e posterior experimentação e nova reflexão. (PFCFN_G2)

A possibilidade da co-construção de *recursos didácticos*, uma maior *partilha de saberes e experiências*, o *desenvolvimento profissional* e a promoção das *relações interpessoais* (entre pares) foram outros dos aspectos classificados como positivos, por dois dos grupos de trabalho como resultantes da colaboração docente estabelecida. As citações que se seguem evidenciam alguns dos aspectos referidos:

Tivemos o cuidado de elaborar em conjunto, materiais motivadores que tornassem as aulas atractivas e interessantes e que conduzissem os alunos à participação muito activa nas mesmas. (PFCFN_G2)

Tivemos, assim, mais uma oportunidade de trabalharmos em grupo, pois é cada vez mais urgente/importante que todos os docentes trabalhem no mesmo sentido para que deste modo se possam desenvolver profissionalmente de uma forma mais eficaz. (PFCFN_G2)

Outro dos aspectos mencionados por um dos grupos foi a capacidade de *aprendizagem mútua* a qual, no entender destes professores, atenuou os receios de encarar novos desafios profissionais, como denota a afirmação seguinte:

Aprendemos bastante uns com os outros e sentimo-nos assim melhor preparados para os desafios que as nossas vidas profissionais nos venham a proporcionar. (PFCFN_G2)

A dinamização de projectos curriculares, assentes numa cultura de colaboração docente, foi mencionada por dois dos grupos de trabalho como sendo uma experiência a repetir num futuro próximo, como espelha a afirmação do grupo PFCT_G2:

Não iremos ficar por aqui, é já nosso compromisso continuar a trabalhar em equipa nos próximos anos lectivos.

Analogamente ao ocorrido em contexto do percurso formativo realizado com professores de um conselho de turma, os aspectos positivos mencionados parecem indicar que os

professores deste departamento curricular experienciaram algumas das mais-valias resultantes do desenvolvimento de práticas de colaboração docente, quer no contexto do trabalho docente quer no dos processos de ensino e aprendizagem.

Questionados sobre o possível impacte **negativo** decorrente da concepção e implementação de recursos didácticos, assente numa lógica de colaboração docente, o factor *gestão do tempo* foi identificado por dois dos grupos como tendo sido o principal constrangimento, designadamente ao nível da incompatibilidade de horários para trabalharem colaborativamente e da falta de tempo, como denota a citação que se segue:

Foi necessário trabalhar em conjunto pelo que, não sendo o nosso horário muito compatível, houve a necessidade de realizarmos reuniões extra (...) a manifesta falta de tempo, foi talvez o principal aspecto negativo. (PFCFN_G1)

A *falta de motivação/disponibilidade* por parte de alguns dos professores envolvidos foi, na opinião de um dos grupos de trabalho, um factor limitador das práticas de colaboração docente, invocando argumentos como as obrigações familiares e sociais dos mesmos. Contudo, a validade deste argumento é questionável pois todos os professores possuem obrigações familiares e sociais.

O discurso dos elementos do grupo de trabalho três indicia que, para esses professores, não houve qualquer tipo de constrangimento, uma vez que os mesmos mantinham boas relações de trabalho, quer ao nível da partilha de convicções quer no desenvolvimento de metodologias de trabalho similares, facto que na opinião desses docentes se traduziu em melhores resultados para o sucesso educativo dos alunos:

Não houve qualquer aspecto negativo, já que nos conhecemos bem, trabalhamos da mesma forma e partilhamos convicções. Surgiu uma grande empatia entre nós, que tornou esta forma de trabalhar muito apazível para nós e com bons resultados para os alunos. (PFCFN_G3)

As dificuldades com a gestão do tempo surgiram, uma vez mais, como principal constrangimento ao desenvolvimento de colaboração docente, neste caso específico no contexto da concepção, planificação, implementação e avaliação de recursos didácticos. Não descurando a possível relevância deste constrangimento, consideramos que, actualmente, o mesmo poderia ser contornado com o recurso às TIC e a outros meios de comunicação que dispensam a presença física num mesmo local e à mesma hora. Salientamos, ainda, que as obrigações familiares e sociais estão inerentes a qualquer

indivíduo, pelo que, em nosso entender, a importância atribuída a este constrangimento é relativa e, em última instância, depende do modo como cada professor se auto-implicou no decorrer do percurso formativo.

No que concerne aos dados referentes à categoria *Sugestões*, os mesmos foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.30.

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Sugestões	Parcerias Escolas/Universidades
	Tempos de trabalho
	Divulgação
	Interdisciplinaridade

Quadro 4.30: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Sugestões*

Questionados sobre possíveis aspectos que poderiam promover o desenvolvimento de práticas de colaboração docente, as **sugestões** proferidas pelos professores deste departamento curricular situaram-se a quatro níveis: i) desenvolvimento de maior número de *parcerias Escolas/Universidades*, ii) atribuição de *tempos de trabalho* comuns para que os professores possam trabalhar colaborativamente, iii) maior *divulgação* e partilha destas práticas colaborativas, e consequentes *mais-valias*, por parte dos professores envolvidos nestes projectos junto dos pares e iv) promover a *interdisciplinaridade*, estendendo estas iniciativas de projectos curriculares, realizados numa lógica de colaboração docente, aos conselhos de turma. As afirmações que se seguem ilustram as sugestões mencionadas anteriormente:

Somos de opinião que deveriam ser promovidas mais parcerias Escola-Universidade deste tipo, como o caso Projecto Redes, que visam o fomento e desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores. (PFCFN_G3)

Achamos, essencial, que para que se possa trabalhar colaborativamente esteja contemplado nos horários dos professores tempos de trabalho comuns, para que se possam desenvolver mais projectos curriculares de natureza colaborativa. (PFCFN_G1)

Consideramos fundamental que nós professores envolvidos nestes projectos curriculares divulguemos junto de outros colegas as mais-valias profissionais e pessoais conseguidas através do desenvolvimento de trabalho colaborativo. (PFCFN_G2)

Este trabalho colaborativo na concepção e implementação de recursos didácticos deveria ser estendido aos professores do conselho de turma para haver uma articulação interdisciplinar mais eficaz - os outros professores podiam dar sugestões que enriquecessem ainda mais a tarefa. (PFCFN_G2)

As sugestões apresentadas parecem pertinentes e lógicas, contudo o discurso destes professores foi omissivo em modos de operacionalizar na prática as sugestões apresentadas. Face à natureza destas sugestões, esta omissão induz-nos a questionar em que medida a cultura profissional destes professores lhes visibiliza o papel que poderão assumir, enquanto disseminadores destas práticas junto dos seus pares e mobilizadores de iniciativas que possam permitir a outros a experientiação das mais-valias associadas ao desenvolvimento de colaboração docente.

Impacte do percurso formativo ao nível das dinâmicas de trabalho docente

Terminado o percurso formativo desenvolvido com os oito professores do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, foi nossa intenção compreender qual o impacto deste percurso ao nível das dinâmicas de trabalho docente. Assim, à semelhança do que foi solicitado aos professores do conselho de turma em análise, foi pedido a cada professor que individualmente:

- i) preenchesse um inquérito por questionário (Anexo 19b) para obtermos dados sobre a avaliação do modo como tinha decorrido o percurso formativo;
- ii) elaborasse uma reflexão sobre os possíveis contributos do percurso formativo para o seu desenvolvimento profissional.

Com o intuito de facilitar a leitura e análise dos dados obtidos, optámos por estruturar a apresentação dos dados relativos ao bloco temático *Percurso Formativo* de acordo com a sua categoria de análise: *Repercussões no trabalho docente*. Os dados relativos a esta categoria foram submetidos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.31.

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	Actualização e Enriquecimento
		Reflexão
		Processos de ensino e aprendizagem
	Colaboração docente	Incremento
		Partilha de saberes e experiências
		Co-construção de recursos didácticos
		Relações Interpessoais
		Sucesso educativo
		Articulação curricular
	Constrangimentos	Gestão do tempo
		Falta de espírito de partilha/empenho
		Ritmos de trabalho
	Implicações futuras	

Quadro 4.31: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Repercussões no trabalho docente*

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi nossa intenção compreender possíveis repercussões do percurso formativo nas dinâmicas de trabalho dos oito professores participantes do departamento curricular em estudo. Relativamente às **mais-valias** apontadas por estes professores a *reflexão* interpares foi apontada por todos os professores, destacando que a participação no percurso formativo os sensibilizou e induziu a maiores índices de reflexão sobre as suas práticas curriculares e a eficácia do trabalho desenvolvido, no sentido da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. As afirmações que se seguem exemplificam alguns dos aspectos referidos:

Durante o decorrer da acção, foi importante e motivador reflectir sobre a minha prática pedagógica (...) Em conjunto aplicámos os materiais elaborados e observámos os alunos, reflectindo sobre a eficácia das actividades a que nos propusemos. (PFQ3_CFN)

Reflectir com os meus colegas sobre a eficácia do nosso trabalho junto dos alunos. (PFQ6_CFN)

Ao longo desta acção tive a oportunidade de conversar com colegas, de analisar documentos e de reflectir em conjunto sobre questões relacionadas com o ensino/aprendizagem. (...) tive a oportunidade de reflectir sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver com os alunos (...) o facto de estar envolvida no Projecto em Rede com a Universidade de Aveiro fez-me pensar, reflectir, estar mais sensibilizada para a importância do trabalho colaborativo entre professores. (PFQ8_CFN)

A *actualização e enriquecimento* profissional foram considerados por seis dos professores participantes como uma mais-valia decorrente do envolvimento no percurso formativo, aludindo a aspectos como o enriquecimento das práticas lectivas e o aprofundamento do conhecimento didáctico, como ilustram as afirmações que se seguem:

Foi uma possibilidade de enriquecer a minha teoria e a minha prática lectiva. (...) fui actualizando os meus conhecimentos o que me será útil. (PFQ2_CFN)

Enriquecimento profissional. (...) considero que o saldo desta acção de formação foi muito positivo, pois permitiu (...) aprofundar conhecimentos. (...) esta acção permitiu-me (...) enriquecer as minhas práticas lectivas. (PFQ5_CFN)

Permitiu o nosso desenvolvimento profissional na construção de conhecimento didáctico, nomeadamente na utilização de práticas e meios de ensinar e aprender. (PFQ7_CFN)

Para cinco dos professores participantes a melhoria dos *processos de ensino e aprendizagem* foi outra das mais-valias proporcionadas pelas estratégias de colaboração docente desenvolvidas durante o percurso formativo, como evidencia a afirmação do professor PFQ7_CFN:

(...) ajudou a melhorar a qualidade do processo de ensino/ aprendizagem. (...) proporcionou-me a criação de ambientes facilitadores e motivadores do processo de aprendizagem dos alunos, bem como também me serviu de estímulo para elaborar materiais facilitadores dessa aprendizagem. (...) contribuiu significativamente (...) para a concepção, implementação e validação de recursos didáticos, centrados no desenvolvimento de competências dos alunos (...) a abordagem dos conteúdos programáticos foi centrada em situações e problemas apresentados e debatidos com os alunos, de forma a mobilizá-los na realização das actividades de pesquisa e a dar sentido às aprendizagens.

À semelhança do ocorrido com os professores do conselho de turma envolvidos num percurso formativo análogo, a natureza das afirmações proferidas pelos professores deste departamento curricular parece indiciar que a participação no percurso formativo se reflectiu numa aprendizagem mútua, em maiores índices de reflexão e trabalho colaborativo e, sobretudo, na experienciação de uma metodologia de trabalho que, até então, raramente consideravam opção viável.

Foi ao nível da **colaboração docente** que, no entender dos professores deste departamento curricular, o percurso teve maior impacto, designadamente através de um *incremento* (oito professores) desta forma de trabalhar, como espelham as citações seguintes:

Incentivo à realização de trabalho colaborativo, sempre que possível. (...) Como balanço final, considero que foi positiva a minha participação nesta Acção de Formação, pois para além de realizar um verdadeiro trabalho colaborativo, sensibilizou-me para a importância da sua realização. (PFQ1_CFN)

Contribuiu significativamente para o desenvolvimento das minhas capacidades de trabalho colaborativo. (PFQ7_CFN)

Posso dizer que fomentou mais o trabalho colaborativo entre nós. (PFQ8_CFN)

Para setes destes professores a promoção da *partilha/análise de saberes e experiências*, bem como a *co-construção de recursos didáticos*, foram outras das consequências positivas do desenvolvimento da colaboração docente no contexto do percurso formativo:

Trocas de experiências, ideias e saberes (...) partilha de materiais. (...) Na realização dos trabalhos foi importante o trabalho colaborativo que se verificou entre todos os colegas, nomeadamente a análise e discussão conjunta de propostas de trabalho, a avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido. (...) A partilha de saberes e de experiências que houve durante as sessões tornaram-nas bastante enriquecedoras em termos formativos. (PFQ7_CFN)

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Já em trabalho colaborativo com uma colega, seleccionámos conteúdos relacionámos conceitos, pensámos e construímos materiais e estudámos contextos. (PFQ3_CFN)

A promoção do *sucesso educativo* e o desenvolvimento de *articulações curriculares* entre diferentes disciplinas foram duas mais-valias mencionadas, cumulativamente, por dois professores como resultantes dos maiores índices de colaboração docente propiciados pelo desenvolvimento das actividades realizadas no contexto do percurso formativo. As afirmações que se seguem visam ilustrar esta situação:

Há colegas que hoje estão mais receptivos a colaborar, pois conseguiram perceber as mais-valias de estabelecer pontos de articulação entre as diversas disciplinas. (PFQ8_CFN)

A experiência no Projecto em Rede conseguiu demonstrar-nos, que o trabalho colaborativo docentes se traduz em sucesso nas aprendizagens dos alunos. Conseguimos resultados este ano de aproveitamento melhores do que em anos anteriores. Noto que os meus alunos, actualmente, conseguem ir “buscar” informações relevantes a outras disciplinas e relacioná-las. (PFQ8_CFN)

Uma vez que a totalidade dos professores do departamento envolvidos no percurso formativo destacou o incremento dos índices de colaboração docente, questionamos em que medida esta prática seria anteriormente uma opção considerada por estes professores. Por outro lado, a realidade destes dados confirma a prevalência do trabalho individual docente nas dinâmicas e rotinas implementadas anteriormente. As situações de partilha/análise de saberes e experiências ao terem sido salientadas por sete dos professores indiciam, igualmente, que estes professores tendiam a não privilegiar dinâmicas de trabalho colaborativas.

Questionados sobre os principais **constrangimentos** sentidos ao longo do percurso formativo, sete destes professores identificou a gestão do tempo como principal factor limitador, invocando argumentos como a: i) falta de tempo para trabalhar em grupo e ii) dificuldade em compatibilizar horários de trabalho que permitissem aos professores trabalhar colaborativamente:

A falta de tempo para trabalhar em grupo. (PFQ1_CFN)

A incompatibilidade de horários entre os diferentes elementos do grupo foi o aspecto menos positivo. (PFQ3_CFN)

De acordo com o discurso do professor PFQ2_CFN o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente dependia, também, dos próprios professores disponibilizarem algum do seu tempo, pois uma das consequências mais positivas dessa forma de trabalhar está associada ao sucesso educativo dos alunos:

Penso que todos os professores deviam trabalhar colaborativamente e disponibilizar um pouco do seu tempo pois sem dúvida os alunos ficavam a ganhar. (PFQ2_CFN)

Falta de espírito de partilha/empenho (dois professores) e *ritmos de trabalho* diferenciados (um professor) foram identificados como factores limitadores a um maior desenvolvimento de colaboração docente entre estes professores, como exemplificam as citações seguintes:

Nem todos os elementos do grupo se envolveram da mesma forma, estando todos sempre prontos para receber e nem sempre para partilhar. (PFQ6_CFN)

Ritmos de trabalho diferentes foi em minha opinião o aspecto menos positivo. (PFQ4_CFN)

Uma vez que a cada indivíduo estão inerentes idiossincrasias específicas é natural que os ritmos de trabalho entre professores sejam diferentes. Todavia, a diversidade de ritmos de trabalho também poderá ser entendida como um factor de enriquecimento e de aprendizagem mútua.

Em contrapartida, a falta de empenho e as dificuldades associadas ao facto de partilhar ser sinónimo de dar e receber são, em nosso entender, reflexos da cultura marcadamente individual que tem caracterizado o exercício das funções docentes.

Atendendo a que no decorrer deste percurso formativo todos os professores afirmaram ter vivenciado algumas das mais-valias associadas ao trabalho colaborativo, foi notório que as possíveis *implicações futuras* mencionadas estivessem associadas à continuação da realização de mais situações de trabalho em equipa e ao desenvolvimento de projectos similares aos concretizados durante o percurso formativo. Esta situação é evidenciada nas citações que se seguem:

No cômputo global, concluo que se tratou de um projecto muito útil e interessante que será indubitavelmente uma referência impulsadora de outros projectos. (PFQ5_CFN)

Não irei ficar por aqui, continuarei a trabalhar em equipa no próximo ano lectivo. (PFQ6_CFN)

Gostei desta experiência e quero seguramente repetir. Sinto que estarei mais atenta a possíveis articulações curriculares e quero implementá-las. (...) No futuro vou apostar mais

no trabalho colaborativo, porque consegui ver as mais-valias de um trabalho desenvolvido colaborativamente em detrimento de um trabalho desenvolvido individualmente. Eu quero evoluir e aprender com os outros colegas também. (PFQ8_CFN)

A análise do discurso revela indícios de satisfação face às dinâmicas de trabalho experienciadas durante o percurso formativo, todavia é parco na apresentação de exemplos de concretizações futuras. Deste modo, relembramos que a opção por desenvolver projectos similares depende, sobretudo, da iniciativa dos professores envolvidos e da sua capacidade de mobilizar outros colegas. A melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, o sucesso educativo serão variáveis directamente dependentes das opções e iniciativas tomadas no futuro por estes professores.

4.2.4. ESTRUTURAS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

Com o intuito de cruzar diferentes olhares optámos por entrevistar o Presidente do Conselho Executivo⁷⁶, a Presidente do Conselho Pedagógico⁷⁷ e a Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais⁷⁸. Estas entrevistas de carácter semi-estruturado, foram realizadas no mês de Julho de 2008 e estavam organizadas em quatro blocos temáticos, designadamente: Contexto Profissional, Gestão do Currículo, Dinâmicas de trabalho docente e Protocolo de Colaboração Escola/Universidade de Aveiro.

Para um melhor conhecimento dos participantes, apresenta-se de seguida a caracterização pessoal e profissional dos mesmos.

4.2.4.1. Caracterização pessoal e profissional

Os dados referentes à caracterização pessoal e profissional destes três entrevistados encontram-se sistematizados no Quadro 4.32.

⁷⁶ Relembramos que a sigla EPCE significa Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo.

⁷⁷ A sigla EPCP significa Entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico.

⁷⁸ A sigla ECD significa Entrevista ao Coordenador de Departamento.

	Idade	Género	Tempo serviço	Habilitações	Categoria profissional	Ciclo	Grupo de docência
EPCE	57	M	31 a 40	Licenciatura	Quadro de Escola	2º	240
EPCP	41	F	7 a 18	Mestrado	Quadro de Escola	2º	240
ECD	42	F	19 a 30	Licenciatura	Quadro de Escola	2º	230

Quadro 4.32: Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados

O Presidente do Conselho Executivo exercia este cargo há cerca de vinte anos, intercalando com períodos de exercício de funções de coordenação e de gestão intermédia nas escolas onde foi sendo colocado. Saliente-se que exerceu, igualmente, funções técnico-pedagógicas na Direcção Regional de Educação do Norte e no Gabinete de Lançamento e Acompanhamento do Ano Escolar.

Em 1999 foi convidado a abrir a escola onde decorreu o segundo momento do estudo empírico exercendo as funções de Presidente da Comissão Instaladora. Posteriormente foi eleito Presidente do Conselho Executivo, cargo que tem exercido desde então. Apesar de não ter formação específica no âmbito da Administração Escolar, foi frequentando cursos de formação nas áreas de Financiamento, Planeamento e Pedagógica.

A Presidente do Conselho Pedagógico encontrava-se a leccionar na escola há sete anos consecutivos, sendo o ano lectivo 2007/2008 o segundo ano de exercício deste cargo. Contudo, já havia exercido o cargo de coordenadora de departamento curricular durante dez anos, o que lhe permitia ter assento em Conselho Pedagógico. A sua formação inicial foi complementada com um Mestrado na área de Tecnologia Educativa.

A Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais estava a leccionar na escola há seis anos, exercendo este cargo há três anos. Note-se que em outras escolas esta docente já havia exercido este cargo.

4.2.4.2. Contexto profissional

Com este bloco temático pretendíamos obter informações relevantes que permitissem caracterizar o ambiente da escola onde decorreu o estudo quer ao nível de liderança quer ao nível do relacionamento entre pares.

Recordamos que esta caracterização baseou-se nos dados obtidos através da realização de uma entrevista do tipo semi-estruturada (Anexos 13c1, 13c2 e 13c3) realizada em Julho de 2008.

O discurso dos entrevistados no âmbito deste bloco temático que designámos por *Contexto Profissional* foi submetido a um processo de categorização, tendo sido estabelecidas duas categorias – *Ambiente de Trabalho* e *Liderança* – e algumas subcategorias.

A análise dos dados alusivos à categoria *Ambiente de trabalho* foi objecto de um processo de categorização cuja sistematização se apresenta no Quadro 4.33

BLOCO TEMÁTICO – CONTEXTO PROFISSIONAL	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Ambiente de trabalho	Caracterização
	Repercussões no trabalho docente
	Contributos pessoais
	Preservação
	Repercussões

Quadro 4.33: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Ambiente de trabalho*

Relativamente ao *ambiente de trabalho* o discurso dos entrevistados é consentâneo no que concerne à sua **caracterização**, uma vez que todos apontaram para a existência de um bom ambiente entre professores e de situações de trabalho colaborativo docente. No que diz respeito às **repercussões no trabalho docente**, todos os entrevistados destacaram que a existência de um bom ambiente entre professores era um elemento facilitador do trabalho docente, como ilustra a citação que se segue:

Considero que se houver um bom ambiente as pessoas fazem as tarefas. No entanto, se o ambiente não for saudável, o trabalho fica muito dificultado, ocorrendo muitas resistências. Um bom ambiente é fundamental. (ECD)

Quando questionados sobre os **contributos pessoais** para a promoção de um bom ambiente de trabalho, o discurso dos entrevistados abarcou naturezas diferentes. O discurso do Presidente do Conselho Executivo foi no sentido de garantir as condições necessárias ao desenvolvimento de projectos, enquanto iniciativas propostas pelos professores da escola que preside:

Enquanto conselho executivo procuramos promover um ambiente de trabalho democrático e equitativo, ouvindo e apoiando as iniciativas dos diferentes departamentos e concedendo-lhes as condições de trabalho e os recursos necessários à sua implementação. (EPCE)

Em contrapartida, o discurso da Coordenadora do Departamento revelava os seus esforços para agilizar o trabalho colaborativo que pretendia que se desenvolvesse no âmbito da estrutura que coordenava:

Tento que os colegas num ambiente mais informal trabalhem em grupo e discutam ideias. Contacto antes das reuniões (...) a maior parte dos colegas, informando-os sobre os principais tópicos que iremos abordar nas reuniões para que os mesmos vão reflectindo e reunindo informação e ideias, para que depois as reuniões decorram mais facilmente. (...) Eu tento dar o exemplo, nomeadamente, ao nível das acções de formação eu inscrevo-me, se há actividades para desenvolver eu ofereço-me para colaborar. Ou seja, tomo a iniciativa. (...) Estou constantemente a dar sugestões e a questionar e interessar-me pelas actividades de todo o Departamento. Penso que todas estas minhas iniciativas são promotoras de um bom ambiente de trabalho. (ECD)

Importa salientar que para todos os entrevistados a existência de um bom relacionamento interpessoal era considerada como potenciadora de um bom ambiente de trabalho, por outro lado era notória uma preocupação em assegurar as condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento das iniciativas apresentadas pelos professores. Em nosso entender, o discurso dos entrevistados indicia que existe uma relação directa entre a colaboração docente e um bom ambiente de trabalho.

Tivemos a oportunidade de observar que preservação dos **espaços físicos** da escola era uma realidade evidente. Deste modo, questionámos os entrevistados sobre a forma como era assegurada essa preservação e sobre a existência ou não de repercussões na comunidade escolar. O discurso dos entrevistados foi unânime ao afirmar que a preservação dos espaços físicos era uma prioridade e lema desde a entrada em funcionamento da escola, sendo que no início de cada ano lectivo e em reunião geral, o pessoal docente e não docente, os alunos e respectivos encarregados de educação eram sensibilizados e responsabilizados para e por esta realidade. Por outro lado, os espaços físicos da escola eram constantemente supervisionados pelos auxiliares de acção educativa.

De acordo com o discurso dos entrevistados, a preservação dos espaços físicos repercutia-se positivamente ao nível do ambiente de trabalho de todos os elementos da comunidade escolar, como ilustram as afirmações:

Proporcionar a todos um clima e um ambiente agradáveis, com locais aprazíveis, de modo a que os próprios professores não sintam necessidade de sair das instalações da Escola para realizar as diferentes tarefas inerentes ao desempenho das suas funções. (EPCE)

Quando os novos professores chegam à escola o impacto é positivo e gostam bastante desta escola. (...) Num local harmonioso a motivação para trabalhar é muito maior. (ECD)

Penso que todos nos sentimos bem e confortáveis na nossa escola e, aqueles que aqui permanecem há mais anos, se sentem orgulhosos porque o espaço físico continua a ser agradável e porque possuem boas condições de trabalho. (EPCP)

Em nosso entender, o discurso dos entrevistados evidencia a percepção de uma relação directa entre a preservação dos espaços físicos e um bom ambiente de trabalho.

Os dados relativos à categoria *Liderança* foram sujeitos a um processo de categorização cuja organização se apresenta no Quadro 4.34.

BLOCO TEMÁTICO – CONTEXTO PROFISSIONAL	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Liderança	Tipo
	Evidências

Quadro 4.34: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Liderança*

Assumindo que à presidência e coordenação de estruturas de administração e gestão pedagógica estão subjacentes competências de *liderança*, averiguámos junto dos entrevistados a percepção que tinham sobre o modo como exerciam as funções inerentes aos cargos para os quais foram eleitos.

A tolerância, a partilha, os contactos informais, a abertura e a receptividade foram as principais **evidências** apontadas pelos entrevistados, quando solicitados a caracterizar o modo como exerciam os respectivos cargos:

Existiam rotinas implementadas e formas de estar diferentes que, aquando da constituição do Agrupamento, tentámos harmonizar de uma forma conscienciosa, tolerante e sequencial, pois somos uma classe unida onde não poderão sobressair distinções de ciclos e de professores. (EPCE)

Tento, também, a nível informal promover um maior índice de colaboração, alertando para aspectos que podem ser melhorados. (ECD)

Proporciono a abertura suficiente para que as pessoas coloquem os seus problemas e opiniões, encontrando-me receptiva às sugestões apresentadas para discussão e reflexão. Há um trabalho de preparação das reuniões muito próximo com o Conselho Executivo e com os membros que constituem o Conselho Pedagógico. (EPCP)

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos constatar que o Presidente do Conselho Executivo remeteu para os seus pares a caracterização do **tipo** de liderança subjacente ao modo como exercia o seu cargo. Por sua vez, o discurso da Presidente do

Conselho Pedagógico e da Coordenadora de Departamento foi consentâneo, aludindo a um tipo de liderança caracterizado pela abertura à partilha e discussão de ideias. As afirmações que se seguem pretendem ilustrar esta realidade:

Deixaria esse julgamento para aqueles a quem destino o meu trabalho. (EPCE)

Líder no sentido de alguém que faz com que todas as pessoas acatem incondicionalmente as suas opiniões, penso que não sou. Mas considero que tenho presença de espírito e que inspiro confiança nas pessoas, uma vez que tento manter-me bem informada sobre a legislação e sobre as questões do ensino em geral. (EPCP)

Considero que tenho de se ser mesmo líder. (...) Tento exercer a liderança sem ser demasiado autoritária, mas também sem deixar que as reuniões se tornem um caos. (ECD)

Apesar de relutante em definir o tipo de liderança que tem caracterizado o exercício das suas funções, entendemos que as evidências destacadas são, eventualmente, um reflexo de uma postura que indicia uma liderança partilhada, pautada pela abertura a novas iniciativas e ao debate de ideias.

4.2.4.3. Gestão do currículo

Recordemos que com este bloco temático pretendíamos compreender a importância atribuída pelos entrevistados à gestão do currículo e conhecer a perspectiva dos mesmos sobre o modo como era operacionalizada a gestão curricular.

De forma a facilitar a leitura e análise dos dados referentes à categoria *Contextualização curricular local*, os mesmos foram objecto de um processo de categorização cuja organização se apresenta no Quadro 4.35.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Contextualização curricular local	Valorização
	Evidências
	Contributos na promoção
	Mais-valias
	Constrangimentos

Quadro 4.35: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Contextualização curricular local*

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos constatar que todos **valorizavam** a *contextualização curricular local*, como evidencia a citação:

Enquanto presidente do Conselho Executivo valorizo a gestão curricular dando liberdade para que nas respectivas estruturas essa gestão se concretize. (EPCE)

Solicitados a apresentar **evidências** sobre a contextualização curricular local, os três entrevistados reportaram-se a diferentes enfoques, nomeadamente a atribuição do tempo de oferta de escola (45 minutos) à disciplina de Matemática, a diversidade de oferta curricular e a preocupação em não repetir conteúdos curriculares de modo a rentabilizar a gestão do currículo. As afirmações que se seguem ilustram a perspectiva de cada um dos entrevistados.

A atribuição de mais 45 minutos semanais à disciplina de Matemática tem permitido que todos os professores de Matemática cumpram o programa, reforçando as competências e as aprendizagens dos alunos. (ECD)

(...) alguns alunos da nossa escola manifestaram interesse em frequentar cursos de educação e formação que os habilitasse para uma determinada profissão. Para isso foram realizadas algumas reuniões com os encarregados de educação e criaram-se as condições necessárias para que tal seja possível no próximo ano lectivo. (EPCP)

Esta gestão curricular é efectuada de forma horizontal, vertical e até transversal de modo a evitarmos repetições de aprendizagens. Não há uma obrigatoriedade de cumprir o currículo num determinado período de tempo, o professor tem essa autonomia e regista os motivos subjacentes a esse facto para memória futura. (EPCE)

Saliente-se que o discurso do Presidente do Conselho Executivo foi no sentido de uma certa autonomia curricular por parte dos professores não sendo consentâneo com o discurso e as práticas dos professores do conselho de turma e do departamento curricular em análise. Na verdade, anteriormente, verificámos que uma das principais preocupações desses professores era o cumprimento do programa, alegando a existência de situações de avaliação externa.

Importa destacar que o discurso deste entrevistado sobre o conceito de gestão curricular era próximo do teoricamente fundamentado, contudo questionamos o motivo subjacente ao desfasamento entre o seu discurso e as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores participantes no estudo.

Segundo estes entrevistados era ao nível do departamento curricular, mais precisamente em contexto de grupos disciplinares, que se promovia mais a gestão do currículo. Esta percepção era congruente com o discurso e práticas da generalidade dos professores participantes, denotando uma supremacia da lógica disciplinar.

Quando questionados sobre os seus **contributos na promoção** da contextualização curricular local, a professora Coordenadora de Departamento referiu ser sua pretensão

no próximo ano lectivo analisar e debater em departamento as planificações das várias disciplinas no sentido de estabelecer maior número de articulações curriculares:

No próximo ano lectivo tentarei que, a nível de departamento, as planificações de cada disciplina, para além de entregues, sejam também discutidas em grande grupo, para que todos os professores do departamento fiquem mais conhecedores dos conteúdos abordados pelos seus colegas e, eventualmente, possam estabelecer um maior número de pontes de articulação. Pretendo, igualmente, sugerir que antes da elaboração dessas planificações, os professores reúnam informalmente por área disciplinar de modo a identificarem e estabelecerem um maior número de pontes de articulação. (ECD)

Importa salientar que no momento em que decorreu esta entrevista a Coordenadora do Departamento mostrou-se mais sensibilizada para a importância das práticas de gestão curricular e mais consciente dos seus contributos enquanto Coordenadora.

Por outro lado, os contributos mencionados pelo Presidente do Conselho Executivo situaram-se ao nível da criação de condições facilitadoras de práticas de gestão de currículo, designadamente contemplando no horário semanal de trabalho docente uma tarde sem componente lectiva:

Na prática, os horários dos professores contemplam a tarde de 4ª feira sem componente lectiva para que possam realizar as reuniões necessárias. Por outro lado, procuramos sensibilizar entidades locais para assumirem um papel activo enquanto parceiras educativas e os projectos que se desenvolvem na escola privilegiam actividades curriculares adequadas à realidade destes alunos. (EPCE)

Contudo, segundo os professores do conselho de turma e do departamento curricular em análise, a tarde semanal sem componente lectiva era considerada manifestamente insuficiente para reunir com o intuito de desenvolver práticas de gestão curricular, uma vez que as reuniões de todas as estruturas curriculares eram calendarizadas para essa tarde.

Relativamente às **mais-valias** decorrentes dos processos de gestão curricular, os entrevistados referiram aspectos como a integração das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, os quais se evidenciam nas afirmações que se seguem:

As principais vantagens são ao nível da integração das diferentes aprendizagens provenientes das áreas que constituem o currículo, atribuindo-lhes um sentido comum e uma aplicação prática. (EPCP)

As mais-valias inerentes à gestão do currículo situam-se ao nível da promoção do sucesso educativo dos alunos, evitando o abandono escolar, tornando as aprendizagens mais

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

significativas e contextualizadas e oferecendo percursos educativos com carácter profissionalizante. (EPCE)

No que concerne aos **constrangimentos**, a Coordenadora do Departamento destacou a reduzida colaboração docente no desenvolvimento de articulações curriculares entre diferentes disciplinas:

(...) tem de haver é espírito de empatia e de colaborativismo entre os professores, pois deveríamos conseguir mais articulações entre disciplinas do departamento e com disciplinas de outros departamentos. (ECD)

O Presidente do Conselho Executivo, por sua vez, referiu-se a constrangimentos inerentes à distribuição da carga horária e às actuais prioridades da tutela, como ilustra a citação:

É evidente que existem limitações ao cumprimento do currículo nacional, as quais surgem de orientações da tutela na afectação dos tempos da carga horária de algumas áreas disciplinares. (...) de momento, as indicações da tutela visam o reforço de áreas disciplinares específicas como a Língua Portuguesa e a Matemática, em detrimento de outras (EPCE)

Apesar de conscientes das mais-valias inerentes aos processos de gestão curricular, nomeadamente para o sucesso educativo dos alunos, o discurso destes entrevistados indicia alguma dificuldade em alterar as rotinas e lógicas implementadas desde há décadas.

Os dados referentes à categoria *Articulações curriculares* encontram-se sistematizados no Quadro 4.36.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Articulações curriculares	Frequência
	Evidências
	Condições Ideais

Quadro 4.36: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Articulações curriculares*

Relativamente à **frequência** com que as articulações curriculares ocorriam, o discurso dos entrevistados foi divergente. Deste modo, para dois dos entrevistados as articulações curriculares já eram uma realidade frequente. Contudo para a Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais as articulações

estabelecidas entre áreas disciplinares eram escassas. As afirmações que se seguem reflectem a divergência de opinião entre os entrevistados:

Foi sempre uma prioridade que tem vindo a ser melhorada ao longo do tempo. (EPCP)

Já foi uma prioridade, neste momento é uma realidade. (EPCE)

Em relação à articulação entre áreas disciplinares ainda não há uma grande articulação, mas começa a ser uma preocupação e, em breve, teremos de a superar. (ECD)

As **evidências** de articulações curriculares mencionadas pelos Presidentes dos Conselhos Pedagógico e Executivo centraram-se na articulação entre os diferentes níveis de ensino que coexistiam no Agrupamento, como ilustram as afirmações seguintes:

Actualmente, para além das actividades, fazemos articulação na construção das planificações curriculares, ou seja, ao nível do 1º ciclo temos 4 representantes de ano e cada um deles representa uma determinada área (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões) nas reuniões de departamento na escola sede. (EPCP)

As articulações com os professores do pré-escolar e do primeiro ciclo são planificadas no contexto dos departamentos de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e no departamento de Expressões. (EPCE)

No entanto, a Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais considerou que a participação dos professores do departamento neste estudo fomentou o desenvolvimento de articulações curriculares entre diferentes áreas disciplinares, nomeadamente entre as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas. A citação que se segue evidencia a realidade descrita:

[...] Este ano, no âmbito do Projecto em Rede desenvolvido entre a nossa escola e a Universidade de Aveiro, já houve uma actividade/aula realizada em parceria e articulação entre as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas. (...) Penso que neste ano lectivo foram dados os primeiros passos, por conseguinte, no próximo ano lectivo estas articulações irão continuar e se possível de um modo mais intensificado. (ECD)

Em nosso entender, a discrepância de discurso entre os entrevistados prendeu-se com o facto dos mesmos estarem a abordar diferentes níveis de articulação, isto é, articulação entre ciclos por um lado, e entre disciplinas afins por outro lado.

O discurso da Coordenadora de Departamento quando se referiu às **condições ideais** para o desenvolvimento de articulações curriculares permite inferir que o facto de representantes dos professores do 1º ciclo estarem presentes nas reuniões de

departamento não se traduziu na concretização de efectivas articulações curriculares. Por outro lado, esta entrevistada alertou para a necessidade de existirem reuniões informais entre professores de diferentes áreas disciplinares a leccionarem o mesmo ano de escolaridade:

Considero que é necessário existirem mais reuniões formais a nível do 1º, 2º e 3º ciclos e que os professores do 1º ciclo tenham uma maior participação, ou seja, que não estejam nas reuniões apenas para receber informações, mas também para partilhar ideias. (...) Também acho que era importante que os professores das diferentes áreas disciplinares pertencentes ao mesmo ano de escolaridade reunissem informalmente e tentassem estabelecer pontos de articulação. (ECD)

Como se demonstra na afirmação, o conhecimento do currículo das diferentes áreas curriculares por parte de todos os professores era, para o Presidente do Conselho Executivo, a condição ideal para a realização de uma efectiva articulação curricular:

O ideal seria que o currículo das diferentes disciplinas fosse do conhecimento geral dos professores, o que facilitaria o desenvolvimento de articulações e uma gestão do currículo mais efectiva. (EPCE)

A análise do discurso destes entrevistados manifesta, por um lado, alguma desresponsabilização e falta de auto-implicação por parte dos professores, uma vez que, apesar de presentes nas reuniões assumiam uma postura pouco ou nada interventiva e mobilizadora face às decisões tomadas. Por outro lado, prevalecia a hegemonia disciplinar e uma relutância em conhecer o currículo de outras áreas curriculares que lhes permitiriam estabelecer um maior número de articulações curriculares e, por conseguinte, conferir uma visão holística dos saberes.

4.2.4.4. Dinâmicas de trabalho docente

Com o bloco temático *Dinâmicas de trabalho docente*, pretendíamos caracterizar, de acordo com a opinião dos entrevistados, dinâmicas de trabalho desenvolvidas entre os professores da escola em que decorreu o segundo momento do nosso estudo empírico. Os dados referentes a esta nossa ambição encontram-se sistematizados segundo uma perspectiva de análise do discurso do Presidente do Conselho Executivo, da Presidente do Conselho Pedagógico e da Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais.

De forma a facilitar a leitura e análise dos dados referentes à categoria *Trabalho docente* estes foram objecto de um processo de categorização cuja organização se apresenta no Quadro 4.37.

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Trabalho docente	Caracterização
	Evidências
	Sugestões de reforço

Quadro 4.37: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Trabalho docente*

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos verificar que os três entrevistados **caracterizaram** o trabalho realizado entre os professores da sua escola como predominantemente colaborativo, como evidenciam as citações que se seguem:

O trabalho desenvolvido pelos professores desta escola é eminentemente colaborativo (...) Não temos departamentos nem áreas disciplinares fechadas. (EPCE)

Cada vez mais é um trabalho colaborativo (...). Sendo que ao nível das Ciências da Natureza o trabalho é mais desenvolvido ao nível de pares e por ano de escolaridade. (ECD)

Penso que é bom e que existe articulação vertical entre os três ciclos, através do reforço ao trabalho colaborativo docente e à predisposição das equipas pedagógicas em participar nos projectos e iniciativas que vão surgindo ao longo do ano lectivo. (EPCP)

Contudo, o discurso do Presidente do Conselho Executivo não foi consentâneo com o discurso da Coordenadora do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, uma vez que o Presidente do Conselho Executivo afirmou não existirem departamentos ou áreas disciplinares fechadas. No entanto, pelo que pudemos observar questionamo-nos se o discurso da Coordenadora não irá mais ao encontro da realidade vivenciada na escola em análise, dado que no contexto do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, foi para nós evidente uma certa supremacia disciplinar, evidenciada pela própria formação dos subgrupos de trabalho que se constituíam na sua maioria por professores que se encontravam a leccionar a mesma disciplina e ano de escolaridade.

Solicitados a apresentar **evidências** do trabalho colaborativo docente desenvolvido na escola, os entrevistados aludiram a diferentes aspectos, designadamente à dinamização de clubes temáticos por parte de professores de diferentes áreas disciplinares da escola que se deslocavam às escolas do 1º ciclo do agrupamento para trabalharem com os

alunos desse ciclo de ensino, a Presidente do Conselho Pedagógico apontou a participação dos docentes nos projectos e iniciativas que iam surgindo ao longo do ano lectivo. Saliente-se o discurso da Coordenadora do Departamento, que nos parece estar mais próximo da realidade, uma vez que a mesma referiu que esse trabalho docente entre professores ocorria, mais uma vez, ao nível dos subgrupos de trabalho organizados por disciplina e ano de escolaridade, reforçando que o trabalho dinamizado ocorria sobretudo aquando da dinamização de actividades de cariz extracurricular, como evidencia a afirmação:

O trabalho desenvolvido pelos professores do meu departamento ocorre mais ao nível dos subgrupos de trabalho que se encontram organizados por disciplina e ano de escolaridade. Esse trabalho passa na maioria das vezes pela dinamização de actividades extracurriculares, como é exemplo, o Projecto Eco-escolas. (ECD)

Quando questionados sobre possíveis **sugestões de reforço** desse trabalho colaborativo docente, as mesmas situaram-se a diferentes níveis. O Presidente do Conselho Executivo aludiu aos seguintes argumentos: a atribuição de uma maior autonomia à escola para que a mesma pudesse recrutar os seus recursos humanos e um maior desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino superior:

Deveria ser possível ter alguma autonomia e constituir bolsas internas de recursos humanos, de modo a proporcionar uma continuidade da forma e da qualidade do trabalho desenvolvido. (...) A parceria com a Universidade de Aveiro é disto reveladora, pois o grupo de professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais trabalhou dentro e fora da Escola, teve acesso a informação e a formação, partilhou conhecimentos e valorizou-se profissional e pessoalmente. (EPCE)

No caso da Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais as sugestões de reforço passavam por uma maior rentabilização das reuniões de trabalho ao nível do departamento curricular, como evidencia a citação:

Penso que seria importante e espero poder implementar para o ano a seguinte estratégia: antes da reunião de departamento, realizar uma reunião prévia por área disciplinar, onde se discutam os assuntos inerentes/específicos dessas áreas, para que depois na reunião de departamento não haja dispersão dos elementos que não pertençam a esses grupos e se comuniquem/discutam as ideias/estratégias a que se chegou previamente nas reuniões de área e grupo disciplinar. (ECD)

Relativamente ao discurso da Presidente do Conselho Pedagógico, o mesmo remete para a monodocência no 1º ciclo:

Não sou apologista da monodocência no 1º ciclo e, se pudesse, alterava esse aspecto. Não acredito nos generalistas, pois considero que quando se sabe um pouco de tudo, não se sabe de nada. (...) Se me fosse dado poder para alterar o currículo, colocaria professores especialistas de forma a desenvolver as seguintes áreas: línguas, ciências exactas e experimentais, ciências humanas e sociais e, finalmente, as várias expressões. Sei que vai contra as ideias futuras do Ministério da Educação, mas em termos de concepção da Educação é nisto que acredito. (EPCP)

Importa destacar que os dados respeitantes à categoria *Colaboração docente* foram, igualmente, objecto de um processo de categorização cuja organização se apresenta no Quadro 4.38.

BLOCO TEMÁTICO – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Colaboração docente	Evidências
	Valorização
	Estrutura curricular com maior índice
	Contributos na promoção
	Mais-valias
	Constrangimentos
	Condições Ideais

Quadro 4.38: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Colaboração docente*

As **evidências** de colaboração docente apresentadas por estes entrevistados foram parcas em concretização situando-se em contexto externo à sala de aula, excepto o discurso da Coordenadora do Departamento que apresenta algum nível de concretização, como evidenciam as afirmações que se seguem:

todos abraçamos um projecto comum e todos tentamos lutar por uma profissionalidade que nos dignifique, a qual se reflecte na qualidade das acções que desenvolvemos com os únicos destinatários do nosso trabalho: os Alunos. (EPCE)

Verifico (...) um maior índice de colaboração ao nível da Matemática, devido ao Plano da Matemática (...) a actividade do dia do ambiente que envolveu professores de Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas e Educação Visual. (ECD)

de uma forma geral, os professores desta escola (...) partilham materiais e tentam colaborar uns com os outros, por exemplo, na elaboração conjunta dos instrumentos de avaliação. (EPCP)

Através da análise do discurso dos entrevistados constatamos que os mesmos afirmaram **valorizar** bastante o trabalho colaborativo docente, como exemplifica a citação proferida pela Presidente do Conselho Pedagógico:

Valorizo completamente, apoiando no que for necessário. (...) o trabalho desenvolvido é reconhecido oficialmente pois integra o Plano Anual de Actividades do Agrupamento e, em determinadas situações, fica registado em acta, por proposta do Presidente do Conselho Executivo, das reuniões do Conselho Pedagógico.

O departamento curricular era, na opinião tanto do Presidente do Conselho Executivo como da Presidente do Conselho Pedagógico a **estrutura curricular com maior índice** de colaboração docente:

Os coordenadores de departamento curricular são elementos-chave na motivação, implementação e valorização do trabalho colaborativo nos departamentos e áreas disciplinares que coordenam. (EPCE)

(...) nos grupos disciplinares e, conseqüentemente, nos departamentos curriculares. (EPCP)

Saliente-se que a importância atribuída pelo Presidente do Conselho Executivo aos coordenadores dos departamentos curriculares enquanto fomentadores ou não de trabalho colaborativo docente vai ao encontro do pensamento de alguns autores (Fullan & Hargreves, 2001) que vêem os coordenadores como elementos facilitadores do desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Na opinião da Coordenadora do Departamento era ao nível do Conselho Pedagógico, mais concretamente entre coordenadores de ciclo que existia maior índice de trabalho colaborativo.

Quando questionados sobre os seus **contributos para a promoção** de uma maior colaboração docente o discurso, do Presidente do Conselho Executivo e da Coordenadora do Departamento, foi mais rico em termos de concretização, como mostram as citações:

O Conselho Executivo só tem de assegurar as condições para que todas as actividades se possam inter-relacionar e executar com pleno êxito, criando oportunidades, procurando colaboradores e parceiros (...) O Conselho Executivo assume um papel facilitador, estimulando, valorizando e incentivando o trabalho colaborativo e a concretização de todos os projectos e actividades. (...) Temos conseguido manter as quartas-feiras à tarde sem componente lectiva para que todos os professores possam encontrar-se em reuniões formais e informais, partilhando relações e conhecimentos entre as várias áreas do conhecimento. (EPCE)

Geralmente marco reuniões informais onde tento promover a partilha de materiais e ideias, tomando eu a iniciativa dessa mesma partilha. Acontece que por vezes essa partilha não tem retorno de alguns colegas. Tento dar o exemplo para que as pessoas comecem também a partilhar. (ECD)

Através da minha prática e forma de trabalhar faço apelo constante ao trabalho colaborativo quer no departamento que presido quer na área disciplinar a que pertença. (EPCP)

Importa salientar que a tarde de quarta-feira sem componente lectiva e destinada à realização de trabalho docente conjunto (reuniões formais e ou informais) foi considerada, pela maioria dos professores entrevistados do conselho de turma e do departamento curricular em análise, manifestamente insuficiente. Esta situação leva-nos a questionar até que ponto estes professores rentabilizavam o trabalho desenvolvido durante as reuniões realizadas nesse período de tempo.

Em relação às **mais-valias** que os entrevistados consideravam emergir do desenvolvimento de colaboração docente, as mesmas situavam-se ao nível da articulação curricular dos conteúdos programáticos, de um maior sucesso educativo dos alunos, do desenvolvimento profissional docente, da aferição de critérios de avaliação comuns atendendo às especificidades dos alunos das turmas e a uma maior promoção da interdisciplinaridade. As afirmações que se seguem ilustram a realidade descrita:

O sucesso escolar dos alunos aumentou pois partilham-se ideias e estratégias. (...) Considero, igualmente, que há um grande enriquecimento profissional, pois a partilha de saberes e experiências o fomenta. (ECD)

A possibilidade de implementar a articulação curricular, a interdisciplinaridade e aferir critérios de avaliação comuns tendo em conta as especificidades dos anos de escolaridade e das turmas. (EPCP)

Importa destacar, que no que concerne à natureza dos **constrangimentos** apontados pelos entrevistados, como limitadores de um maior desenvolvimento de colaboração docente, esta se situava a dois níveis diferentes: i) extrínseca aos professores e ii) intrínseca aos professores.

Os constrangimentos de natureza extrínseca mencionados pelos entrevistados foram o excesso de burocracia inerente ao trabalho docente, o excesso de trabalho dos professores na preparação das aulas, o próprio processo de avaliação de desempenho docente e a oferta de uma escola a tempo inteiro, como ilustram as afirmações que se seguem:

A burocracia é o principal constrangimento. Perdemos imenso tempo a preencher documentos e a escrever o que pensamos fazer. Não considero que o tempo seja um constrangimento, a burocracia inútil é que nos consome muito tempo. (EPCP)

(...) O excesso de trabalho dos professores na preparação das suas práticas lectivas e os condicionalismos inerentes à implementação do actual modelo de avaliação de desempenho docente. (...) A oferta de uma escola a tempo inteiro, digamos que uma obrigatoriedade circulante de cumprir horários integrais nas escolas condiciona, igualmente, os momentos de pesquisa, de lazer e de interação informal dos professores na escola

Os constrangimentos de natureza intrínseca aos próprios professores foram mencionados pela Coordenadora do Departamento, que indicou a falta de empatia e vontade/disponibilidade dos professores em desenvolver trabalho colaborativo docente, como os principais factores limitadores de um maior desenvolvimento de colaboração docente. A Coordenadora referiu, ainda algumas estratégias que colocou em prática para contrariar essa tendência ao nível do desenvolvimento do Plano da Matemática:

A falta de empatia entre alguns colegas e a falta de vontade/ disposição para trabalhar. (...) Sem empatia o trabalho colaborativo é um processo mais moroso e considero que tem de se optar mais pelas reuniões formais do que pelas reuniões informais. Isso aconteceu de início com a Matemática, em que se teve de fazer mais convocatórias para reuniões formais. Nessas reuniões ficava registado em acta o nome dos professores que partilhavam materiais e ideias com os colegas. No fundo tentou-se fomentar o sentido de responsabilização dos professores para a sua importância para o desenvolvimento do plano da Matemática. Penso que foram estratégias que se revelaram bastante positivas. Promoveu-se o conceito de grupo. (ECD)

Day (2001), Tardif & Lessard (2005) e Goodson (2008) alertam-nos para a intensificação do trabalho docente a que assistimos nas escolas, que são “invadidas” frequentemente com novos Decretos-Lei e exigências de natureza diversa, diminuindo, deste modo, o espaço necessário para a investigação e o questionamento docente.

No que diz respeito às **condições facilitadoras** de um maior desenvolvimento de colaboração docente, os entrevistados invocaram aspectos relacionados com: i) uma maior vontade/disponibilidade por parte dos professores, ii) tempos comuns de trabalho e iii) a simplificação da parte burocrática a que actualmente os professores têm de dar resposta. As citações que se seguem ilustram as condições que na opinião destes entrevistados poderiam facilitar o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente:

A vontade dos professores é essencial. Temos de estar, fundamentalmente, predispostos para esta partilha, sem elitismos, constrangimentos e/ou limitações. (EPCE)

Considero que poderia haver uma hora comum a todos os professores do departamento ou ainda melhor grupo disciplinar para além da tarde de 4ª feira, para que estes pudessem reunir. Contudo, penso que tal não seria necessário se todos os professores estivessem capacitados de que a tarde de 4ª feira é mesmo para trabalhar. Considero, igualmente importante a predisposição dos professores para colaborarem e trocarem ideias. (ECD)

Temos de tentar simplificar ao máximo essa burocracia (...) Considero que tem de existir um espírito de voluntarismo por parte dos professores e flexibilidade no horário. O trabalho pode ser realizado com boa ou com má vontade, no entanto, todos sabemos que se trabalharmos com boa vontade a probabilidade de termos melhores resultados é muito maior. (EPCP)

Note-se que as condições facilitadoras apresentadas pelos entrevistados foram no sentido de minorar os constrangimentos, anteriormente, por eles assinalados. Por outro lado, entendemos que o desenvolvimento destas condições facilitadoras depende em muito da auto-implicação destes professores e da capacidade de liderança da equipa do Conselho Executivo.

4.2.4.5. Protocolo de colaboração Escola/Universidade de Aveiro

Por último, apresentaremos a perspectiva destes responsáveis de gestão da escola sobre o impacto do *Protocolo de colaboração Escola/Universidade de Aveiro*.

Relembramos que com este bloco temático pretendíamos averiguar a opinião dos entrevistados sobre a implementação do Protocolo de Colaboração entre a Escola e a Universidade de Aveiro, salientando a sua importância, as mais-valias e os principais constrangimentos.

De modo a facilitar a leitura e análise dos dados alusivos à categoria *Importância*, os mesmos foram objecto de um processo de categorização cuja sistematização se apresenta no Quadro 4.39.

BLOCO TEMÁTICO – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Importância	Desenvolvimento profissional
	Promoção de trabalho colaborativo
	Reconhecimento

Quadro 4.39: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Importância*

Relativamente à *importância* atribuída pelos entrevistados à implementação do Protocolo de colaboração, verificamos que o discurso dos três entrevistados aponta no sentido de

ter proporcionado um maior **desenvolvimento profissional** docente, como ilustram as afirmações seguintes:

Acho muito importante, especialmente ao nível da formação dos professores, ou seja, da actualização científica, metodológica e didáctica. (EPCP)

Os primeiros beneficiados foram os professores e isso, ao reflectir-se no modo como desenvolvem as suas práticas lectivas irá, igualmente, reflectir-se nas aprendizagens dos alunos. [...] A formação que os professores receberam foi ao encontro das suas necessidades reflectindo-se no seu desenvolvimento profissional. (EPCE)

Segundo dois dos entrevistados a importância deste protocolo reflectiu-se, igualmente, na **promoção do trabalho colaborativo** docente e da sua importância para o desenvolvimento de práticas curriculares sustentadas por uma efectiva partilha de ideias e materiais:

Este protocolo veio reforçar o trabalho colaborativo entre os professores envolvidos, pois trabalharam para um projecto comum, o projecto redes. Acho que o facto deste projecto ter sido desenvolvido ao nível de um conselho de turma, veio chamar atenção para a necessidade de se desenvolver mais trabalho colaborativo docente ao nível desta estrutura. (EPCP)

(...) promoveu um maior desenvolvimento de trabalho colaborativo docente através da partilha de ideias e de materiais com os colegas. [...] Houve discussão de ideias nomeadamente ao nível da gestão do currículo, desenvolvimento de competências. [...] Fomentou maior diálogo e fala-se muito mais da importância do trabalho colaborativo na nossa escola. (ECD)

O Presidente do Conselho Executivo salientou a importância do Protocolo de colaboração enquanto factor de **reconhecimento** da escola que presidia junto de uma instituição de ensino superior. A divulgação num Seminário Internacional sobre o Ensino das Ciências de uma das actividades realizadas no âmbito do Protocolo de colaboração foi, também, motivo de orgulho, sensibilizando os professores para a aceitação de novos desafios:

Por outro lado, foi estimulante e motivo de orgulho o facto de termos sido escolhidos pela Universidade de Aveiro como parceiros, pois esta Escola, não sendo melhor do que as outras, procura ser diferente e se essa diferença se evidenciar como positiva, para nós será muito gratificante. [...] A divulgação desta experiência no Seminário Internacional sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino das Ciências, realizado na Universidade de Aveiro e onde tive oportunidade de estar presente, foi um motivo de orgulho para a nossa escola incentivando-nos a aceitar novos desafios. (EPCE)

Em nosso entender, estes resultados tornam emergente a necessidade de estabelecer um maior número de parcerias entre estabelecimentos de ensino superior e não superior, pois, segundo os entrevistados, o desenvolvimento de projectos que vão ao encontro das necessidades reais dos professores são de extrema importância para o desenvolvimento profissional docente e para a definição e concretização de uma acção estratégica com reflexos directos nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a valorização e divulgação de experiências educativas desenvolvidas em parceria poderão potenciar o desenvolvimento de outras quer no contexto da própria escola, quer no contexto de outras escolas.

Os dados relativos à categoria *Acompanhamento* foram sujeitos a um processo de categorização, o qual se apresenta no Quadro 4.40.

BLOCO TEMÁTICO – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Acompanhamento	Formal
	Informal

Quadro 4.40: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Acompanhamento*

De acordo com a Coordenadora do Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais e a Presidente do Conselho Pedagógico o *acompanhamento* à concretização deste protocolo foi de carácter **formal**, através da realização de reuniões de trabalho quer em contexto de departamento como de conselho de turma. Note-se que o Conselho Pedagógico foi monitorizando o desenvolvimento das actividades dinamizadas no âmbito deste protocolo através da análise dos relatórios apresentados.

O acompanhamento do desenvolvimento das actividades promovidas no âmbito deste protocolo foi, por parte do Presidente do Conselho Executivo, de natureza mais **informal**, designadamente quando solicitado, quer pelos professores quer pelos investigadores, a assistir a actividades e eventos dinamizados. Acresce ainda o facto do discurso do presidente revelar uma preocupação em valorizar e estimular o trabalho desenvolvido pelos professores directamente envolvidos na concretização das actividades do Protocolo de Colaboração.

Foram sujeitos a um processo de categorização os dados relativos à categoria *Impacte*, encontrando-se sistematizados no Quadro 4.41.

BLOCO TEMÁTICO – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Impacte	Mais-valias
	Constrangimentos
	Propostas de acção

Quadro 4.41: Subcategorias estabelecidas face à categoria *Impacte*

Segundo o Presidente do Conselho Executivo o *impacte* do protocolo de colaboração reflectiu-se em *mais-valias* significativas para a comunidade escolar. O discurso dos outros dois entrevistados concretizou essas ***mais-valias***, invocando uma maior colaboração docente, a qual se reflectiu num acréscimo de situações de partilha de ideias e de materiais entre professores/professores e professores/investigadores. Outra das *mais-valias* destacadas foi um maior sucesso educativo dos alunos conseguido através de uma acção planeada em conjunto. Estas *mais-valias* encontram-se evidenciadas nas citações que se seguem:

Prenderam-se com o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores envolvidos nesse projecto. Foi uma forma de trabalhar diferente, uma acção planeada em conjunto que envolveu toda a gente e que se traduziu num maior sucesso ao nível das aprendizagens dos alunos, uma vez que eles conseguiram integrar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas envolvidas, atribuindo maior sentido às suas aprendizagens. (EPCP)

Ao nível de mais-valias houve maior partilha entre colegas e mesmo com as formadoras. (ECD)

Relativamente aos ***constrangimentos***, os entrevistados não destacaram nenhum em particular, pois consideraram que as *mais-valias* superaram quaisquer constrangimentos que poderão ter ocorrido. Por sua vez, o Presidente do Conselho Executivo enalteceu a dedicação de todos os professores envolvidos, como ilustra a afirmação que se segue:

O envolvimento neste projecto exigiu muita dedicação e muitas horas de trabalho, algumas de sacrifício pessoal e familiar. (EPCE)

Quando solicitados a apresentar ***propostas de acção*** a desenvolver no futuro o discurso dos entrevistados foi distinto, sendo que a Coordenadora de Departamento se reportou a necessidades de formação na área do trabalho laboratorial e a Presidente do Conselho Pedagógico na área da aplicabilidade didáctica das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto das práticas curriculares. Em contrapartida, o Presidente do

Conselho Executivo escusou-se a mencionar qualquer proposta de acção, pois no seu entender as mesmas deviam reflectir uma necessidade conjunta.

Em nosso entender, a natureza destas propostas de acção, apresentadas quer pela Coordenadora de Departamento como pela Presidente do Conselho Pedagógico, espelham a especificidade da área curricular que leccionavam, indiciando, uma vez mais, a prevalência da hegemonia disciplinar. Contudo, o Presidente do Conselho Executivo ao recusar-se a apresentar uma proposta de acção revela características associadas a uma liderança partilhada.

Em suma, a ausência de constrangimentos e a natureza das mais-valias, segundo o discurso destes entrevistados, reforçam, novamente, a importância e necessidade de desenvolver um maior número de projectos de parceria entre instituições de ensino não superior e superior.

4.3. UM OLHAR GLOBAL SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados utilizadas permitem perspectivar a colaboração docente na gestão do currículo do Ensino Básico sob alguns eixos de análise, designadamente o do professor: i) enquanto elemento da estrutura curricular de gestão intermédia conselho de turma, ii) enquanto elemento da estrutura curricular de gestão intermédia departamento e iii) que possui responsabilidades de coordenação, gestão e administração no contexto da colaboração profissional (nomeadamente, enquanto coordenador de um departamento, presidente de um conselho executivo e presidente de um conselho pedagógico).

REPRESENTAÇÃO CONCEPTUAL

Efectuando uma análise global e transversal aos resultados obtidos constata-se que a apropriação dos conceitos analisados (nomeadamente, currículo, gestão curricular, desenvolvimento curricular, projecto, trabalho colaborativo docente) é frágil e indicia uma escassa reflexão e análise crítica dos mesmos, enfatizando-se a dimensão normativa e burocrática de acordo com o discurso “politicamente correcto”. Esta linha de actuação reflecte o que Roldão (2005) designa por *visão um pouco seguidista* dos professores e remete para a prevalência de **culturas docentes fortemente normativas e burocráticas**, uma vez que se verifica um enfoque predominante na execução

(preenchimento de documentos e cumprimentos de normas) relegando os aspectos de concepção, monitorização, reflexão e reconceptualização para segundo plano.

PRÁTICAS DE GESTÃO CURRICULAR

No que respeita a práticas de gestão curricular em contexto de conselho de turma e de departamento curricular, o discurso dos professores participantes no estudo, quando inquiridos, quer por questionário quer por entrevista, foi no sentido da normatividade/politicamente correcto. Porém, quando solicitados a reflectir em conjunto sobre as suas práticas de gestão curricular, o discurso já não foi consentâneo com essa normatividade, levando-nos a questionar os índices de realização de práticas de gestão curricular e o nível de auto-implicação destes professores nos processos de gestão curricular.

Neste sentido, quando auscultados sobre práticas de gestão curricular ao nível do conselho de turma, os professores afirmaram ser escassa a sua realização, não apresentando evidências concretas, aludindo como principais constrangimentos o excesso de burocracia, inerente ao exercício do trabalho docente e a incompatibilidade de horários de trabalho.

Ao nível do departamento curricular, os professores afirmaram que as práticas de gestão do currículo ocorriam com maior frequência, mais especificamente no contexto dos subgrupos de trabalho organizados por ano e disciplina, alegando como principal justificação a afinidade disciplinar. Todavia, quando solicitados a apresentar evidências dessas práticas, constatamos que a generalidade dos exemplos apresentados se prendia com a gestão da carga horária por ano de escolaridade e a sequência programática/planificação anual dos conteúdos a leccionar, em detrimento de análises e reflexões conjuntas, de forma a agir concertadamente, definindo linhas de acção docente promotoras do sucesso educativo dos alunos.

A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem foi a mais-valia que os professores, quer do conselho de turma quer do departamento, associaram ao desenvolvimento de práticas de gestão curricular. Por conseguinte, o excesso de burocracia, a falta de motivação docente e a incompatibilidade de horários de trabalho foram os constrangimentos assinalados por estes professores relativamente às práticas de gestão do currículo. Em contrapartida, como condições facilitadoras destas práticas, os professores invocaram: maior desenvolvimento de colaboração docente, compatibilidade de horários e afinidade entre docentes.

A análise das mais-valias, dos constrangimentos e das condições facilitadoras anteriormente mencionadas permitem-nos tecer algumas considerações, designadamente:

- i) Aparentemente, a generalidade das práticas de gestão curricular estavam associadas a normativos a cumprir;
- ii) A falta de afinidade entre professores era considerada como factor inviabilizador de práticas de gestão do currículo;
- iii) A incompatibilidade de horários poderia ser atenuada com a definição de linhas orientadoras para a elaboração de horários que salvaguardassem tempos de trabalho comuns por professores de conselho de turma;
- iv) Maiores índices de colaboração docente carecem de um acréscimo de auto-implicação por parte dos professores ao nível das diferentes estruturas de gestão intermédia.

Segundo a generalidade dos professores participantes, a realização de articulações curriculares, enquanto modo de operacionalização da gestão curricular, ocorria com frequência mais reduzida no contexto do conselho de turma do que no do departamento. Os exemplos apontados reportavam-se, essencialmente, a actividades desenvolvidas fora do contexto de sala de aula, sendo a sua planificação resultante da colaboração entre os professores responsáveis pela dinamização da actividade e, sobretudo, em contextos informais. Estes resultados evidenciam que a colaboração entre pares, imprescindível à realização de articulações curriculares, é mais frequente em contextos informais, revelando consonância com resultados de estudos realizados por Hargreaves (1998), Miskel *et al.* (1983) e Sawyer & Rimm-Kaufman (2007).

Os professores justificaram uma maior frequência de práticas de gestão curricular em contexto de departamento com a afinidade existente entre as disciplinas, aspecto que parece emergir como elemento facilitador de práticas de gestão curricular. A este propósito, a investigação tem vindo apontar, como factores explicativos desta supremacia disciplinar, entre outros, a formação inicial dos professores, a estrutura da organização escolar (departamentos, conselhos de turma) e do trabalho docente (Tardif & Lessard, 2005) e a própria história inerente ao exercício do trabalho docente.

Pelo que pudemos observar, em contexto de reuniões de trabalho realizadas ao nível do conselho de turma, verificámos que a ocorrência de práticas de gestão curricular era

reduzida e que grande parte do tempo era ocupado a discutir casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e situações esporádicas de indisciplina. Todavia, as estratégias de superação apresentadas pressupunham pouca intervenção ao nível da acção docente, restringindo-se a meros registos na caderneta do aluno e ao preenchimento da folha de registo de ocorrências.

Acresce ainda o facto do desenvolvimento de articulações curriculares não ser, no início do ano lectivo 2007/2008, uma prioridade para a generalidade dos professores do conselho de turma, contudo este cenário foi-se alterando com o desenrolar do ano lectivo, facto que parece estar associado a dois aspectos, a saber:

i) à participação no percurso formativo, durante o qual os docentes co-reflectiram e co-construíram experiências educativas alicerçadas no desenvolvimento de articulações curriculares promotoras de uma visão holística dos saberes das diferentes áreas disciplinares que se traduziram em melhorias nos processos de ensino e aprendizagem e ii) apesar da confusão conceptual em relação ao conceito de projecto, a opção do director de turma por um PCT temático revelou-se instrumentalmente útil, na medida em que mobilizou os professores do conselho de turma a estabelecer um maior número de articulações curriculares e a planificar outras actividades.

No contexto das reuniões de departamento curricular constatámos que era dispendido muito tempo na leitura das decisões tomadas em reunião de conselho pedagógico, em detrimento de aspectos relacionados com a gestão curricular. Verificámos, ainda, que as decisões emanadas do conselho pedagógico eram aceites pelos professores de uma forma passiva e acrítica, revelando uma demissão de auto-implicação por parte destes professores. O elevado número de professores (quinze) parecia constituir-se como um constrangimento à discussão e reflexão em grande grupo, uma vez que estes assumiam uma postura acrítica de forma a não prolongar demasiado a duração das reuniões.

Por outro lado, era notória a desresponsabilização que estes professores demonstravam perante o insucesso dos alunos, dado que todos os argumentos invocados eram de carácter externo à sua pessoa e acção docente, indiciando alguma falta de consciência sobre a importância do seu papel enquanto construtores de currículo e do contributo das práticas que desenvolviam para o sucesso educativo dos alunos.

A análise do discurso dos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico e da Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais permite-nos constatar que todos valorizavam a contextualização curricular local. No

entanto, o discurso do Presidente do Conselho Executivo não foi consentâneo com o discurso e práticas dos professores que participaram no estudo, em particular ao nível da autonomia curricular concedida aos professores na gestão do currículo, uma vez que a generalidade questionou essa autonomia, utilizando como argumento a existência de situações de avaliação externa. Uma vez mais, é notória uma cultura profissional docente marcada pelo centralismo e normatividade, incitadora do cumprimento de regras mais do que da produção de decisões, sua análise e reorientação.

O conhecimento do currículo das diferentes áreas curriculares por parte de todos os professores era, para o Presidente do Conselho Executivo, a condição ideal para a realização de efectivas práticas de gestão curricular. Contudo, resultados obtidos neste estudo revelam a prevalência de uma hegemonia disciplinar e de uma relutância em conhecer o currículo de outras áreas curriculares, de modo a permitir aos professores estabelecer um maior número de articulações curriculares e, por conseguinte, conferir uma visão mais holística dos saberes.

DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

O processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico consubstanciado através da promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, assume a centralidade da escola na reconceptualização do currículo nacional para cada contexto local. Mais concretamente, atribuiu aos professores e escolas o papel de decisão, sobretudo ao nível da construção e gestão do currículo. Enfatizou a necessidade de práticas de colaboração docente com vista à promoção de experiências educativas globalizantes, contextualizadas e significativas para os alunos, contribuindo, deste modo, para a formação e desenvolvimento integral dos mesmos. Neste sentido, procurámos com o nosso estudo obter resultados que nos permitissem compreender as dinâmicas de trabalho desenvolvidas por professores na gestão do currículo do Ensino Básico, ao nível das estruturas de gestão intermédia – conselho de turma e departamento curricular.

Em consonância com o discurso dos entrevistados a implementação do referido processo não se repercutiu em mudanças significativas ao nível das dinâmicas de trabalho docente, destacando-se sobretudo alterações organizacionais no plano formal, como a realização de um maior número de reuniões de trabalho; no entanto estas eram encaradas como momentos de recepção de informações, carecendo de partilha, discussão ou construção conjunta de recursos e visavam, essencialmente, dar cumprimento a questões de natureza burocrática.

Os resultados do estudo apontam para a prevalência de uma cultura profissional docente fortemente individualizada, sobretudo no que envolvia um trabalho conjunto entre pares (por exemplo, construção de materiais didáctico-pedagógicos, discussão de metodologias e estratégias de aprendizagem, ou análise e reflexão conjunta sobre práticas curriculares), o que compromete não só uma efectiva gestão curricular, como também o desenvolvimento profissional docente. Ainda a este propósito, e na linha de teorização de Roldão (2000b), essa escassa análise e reflexão sobre a prática docente coloca em questão uma das principais componentes da profissionalidade docente, nomeadamente, a competência reflexiva sobre a acção docente, condicionando o desenvolvimento de uma acção estratégica e concertada destes professores face à concretização das aprendizagens dos alunos.

Contudo, quando solicitados a manifestarem a frequência com que trabalhavam com colegas, a generalidade dos inquiridos reportou-se quase exclusivamente a situações que envolviam colegas que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade, o que permite perceber que era ao nível do departamento curricular que existiam maiores índices de colaboração docente. Esta realidade deixa transparecer que a planificação colectiva da acção docente e a cultura de partilha de materiais, metodologias de ensino e experiências curriculares eram escassas, denunciando a predominância de uma cultura docente balcanizada intradepartamentalmente, o que condiciona: i) a partilha de práticas curriculares e o desenvolvimento profissional docente e ii) os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, pois este tipo de cultura docente não promove a inter-relação entre os saberes das diferentes áreas (Goodson, 1997).

Foi, igualmente, notória a tendência preferencial destes professores recorrerem a colegas que se encontram a leccionar o mesmo ano de escolaridade e disciplina, para o esclarecimento de dúvidas e/ou partilha de saberes e experiências. Todavia, questionamo-nos se, para estes professores, esta partilha de saberes e de experiências reflecte algum tipo de relação de pertença a uma comunidade e, como tal, é sinónimo da cultura deste grupo profissional.

Resultados deste estudo permitem, ainda, inferir que para a generalidade destes professores a existência de boas relações de trabalho, afinidades de convicções e metodologias de trabalho funcionam como condições facilitadoras do desenvolvimento de colaboração docente. Contudo, a verdadeira colaboração docente pressupõe ir mais além, alargando o pensamento e a prática de ensino dos professores. O trabalho

colaborativo surge, assim, dependente de um clima de bom relacionamento mais do que da prática conjunta de actividades profissionais.

Questionados sobre o entendimento que atribuíam ao conceito de trabalho colaborativo docente e quais as suas implicações ao nível das dinâmicas de trabalho docente, facilmente se percebe pelo discurso dos professores participantes no percurso formativo que apesar do entendimento atribuído estar próximo do teoricamente fundamentado, as práticas docentes ainda revelam muitas fragilidades.

Em relação às evidências de trabalho colaborativo docente, a generalidade dos professores mencionou a *construção de recursos*, associada sobretudo à elaboração de planificações conjuntas no contexto dos subgrupos de trabalho. Perante esta realidade, questionamo-nos se, não fosse o carácter obrigatório da elaboração de planificações didácticas anuais para cada uma das disciplinas, estes professores as elaborariam ou não e colaborativamente. Equacionamos, igualmente, em que medida essas planificações constituíam um efectivo planeamento de estratégias de acção e de avaliação ou seriam apenas um regulador da organização sequencial dos conteúdos a leccionar – aspecto sobre o qual não possuímos dados suficientes.

A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional docente, a melhoria do trabalho docente, o aumento dos níveis de confiança e o desenvolvimento de relações interpessoais foram algumas das mais-valias atribuídas pelos professores ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. Estes resultados vão ao encontro de estudos e teorizações desenvolvidos por outros autores no campo das culturas e dinâmicas de trabalho docente, nomeadamente Fullan & Hargreaves (2001) quando afirmam que as culturas de colaboração promovem o desenvolvimento da confiança colectiva dos professores, Hargreaves (1998) e Hernández (2007) quando mencionam que as culturas de colaboração potenciam o desenvolvimento das relações interpessoais entre docentes. O discurso dos professores é, ainda, congruente com resultados de várias investigações (Hopkins, 1996; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) que mencionam a colaboração docente como factor essencial ao desenvolvimento profissional, reflectindo-se no trabalho docente e, consequentemente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Questionados sobre os principais factores inibidores de maiores índices de colaboração docente, os inquiridos aludiram a argumentos como: i) o excessivo carácter burocrático das reuniões de trabalho; ii) dificuldades na gestão do tempo; iii) existência de uma

cultura de individualismo fortemente enraizada e iv) receio de solicitar ajuda e/ou esclarecer dúvidas junto dos seus pares, pensando que estes os poderiam considerar menos competentes. Todavia, o último argumento invocado impede os professores de alcançarem um *feedback* significativo acerca da validade e eficácia do que fazem (Fullan & Hargreaves, 2001), assim como de reflectirem conjuntamente sobre actuações curricularmente mais eficazes.

A propósito dos constrangimentos invocados a pesquisa realizada permite-nos tecer algumas considerações, nomeadamente se não seria promotor de maiores índices de colaboração docente: i) reorganizar as dinâmicas internas das escolas, auto-implicando as equipas de liderança na criação de tempos e espaços facilitadores da realização de trabalho colaborativo docente e ii) reorientar os cursos de formação inicial e contínua de professores numa perspectiva de familiarização e incentivo ao desenvolvimento de competências de natureza colaborativa.

Nas primeiras reuniões de trabalho em contexto de conselho de turma foi possível observar que os momentos de discussão conjunta e de trabalho colaborativo docente na gestão curricular e desenvolvimento de projectos e articulações curriculares eram escassos. Os professores do conselho de turma, por norma, assumiam uma atitude pouco interventiva e acrítica em relação às informações e propostas apresentadas pelo director de turma. Acresce, ainda, o facto dos indícios de reflexão conjunta terem sido pouco consistentes e não se traduzirem em tomadas de posição que permitissem desenvolver acções estrategicamente planeadas.

Contudo, a participação destes professores no percurso formativo desencadeou uma alteração ao nível das dinâmicas de trabalho docente, em particular após a realização da primeira actividade de articulação curricular (Percurso Pedestre), potenciando um maior número de encontros informais para planificar outras articulações curriculares e maiores índices de reflexão conjunta sobre as práticas curriculares, levando os docentes a assumir posturas mais críticas e interventivas. Constatámos, ainda, que era ao nível das reuniões de carácter informal que ocorria um maior número de situações de entreajuda e colaboração docente.

Note-se que o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes de áreas disciplinares distintas, com o objectivo de desenvolver em contexto de sala de aula uma actividade de natureza interdisciplinar, se constituiu como uma forma de trabalhar “inovadora” para estes professores e se repercutiu em maiores índices de colaboração

docente que, segundo o discurso da generalidade destes professores, se reflectiram em mais-valias, quer para o seu desenvolvimento profissional quer para o sucesso educativo dos alunos.

Acresce, ainda, que para a generalidade dos professores do conselho de turma, o percurso formativo se traduziu numa aprendizagem pessoal e conjunta com possíveis repercussões no modo como estes professores perspectivavam a actividade docente. Aparentemente, o percurso formativo proporcionou momentos de reflexão e de trabalho conjunto, situações até então pouco vivenciadas pela generalidade deste grupo de professores.

Quanto às reuniões de trabalho docente ocorridas em contexto de departamento curricular, os momentos de reflexão e discussão conjunta sobre práticas curriculares desenvolvidas e/ou a desenvolver em contexto de sala de aula eram escassos, bem como as situações de esclarecimento de dúvidas. O elevado número de professores (quinze) que congregava este departamento parecia constranger o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente por receio de exposição e, sobretudo, de prolongar excessivamente a duração dessas reuniões de trabalho. Assim, quando no âmbito das decisões tomadas ou a tomar em conselho pedagógico eram solicitadas contribuições, estes raramente apresentavam propostas, aceitando na maioria das vezes acriticamente as sugestões da coordenadora.

Promover situações de colaboração docente, era uma das preocupações da coordenadora que apelava ao seu desenvolvimento sobretudo ao nível da área das CFN. Contudo, questionamos se uma constituição dos subgrupos de trabalho (na altura por disciplina e ano de escolaridade) diferente (por exemplo Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas no 3º ciclo e Ciências da Natureza no 2º ciclo) não poderia ser mais profícua e eficiente no desenvolvimento de situações de colaboração docente.

Segundo o discurso da coordenadora e dos próprios professores do departamento, a participação no percurso formativo revelou-se uma mais-valia ao nível das dinâmicas de trabalho docente, promovendo maiores índices de trabalho colaborativo, que se traduziram num acréscimo de situações de diálogo entre pares, partilha e construção de materiais didácticos. Por outro lado, a coordenadora afirmou ter ficado mais sensibilizada para a importância do exercício das funções que estão inerentes a este cargo, nomeadamente ao nível da promoção de trabalho colaborativo docente.

A análise do discurso, quer dos professores do conselho de turma quer do departamento, revela indícios de satisfação face às dinâmicas de trabalho experienciadas durante o percurso formativo, todavia é parco na apresentação de exemplos de concretizações futuras. Por conseguinte, reforçamos que o desenvolvimento de projectos similares depende, sobretudo, da iniciativa dos professores envolvidos e da sua capacidade de mobilizar os pares. A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o sucesso educativo, são variáveis directamente dependentes das opções e iniciativas tomadas no futuro por estes professores.

Nesta perspectiva, considerando a importância do exercício dos cargos de gestão intermédia e de gestão pedagógica e administrativa, apurámos que o discurso dos Presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico e da Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais remetia para uma percepção de predominância da realização de trabalho colaborativo entre os professores da escola onde decorreu o segundo momento do estudo. Todavia, as evidências de colaboração docente apresentadas por estes entrevistados foram parcas em concretização e as apresentadas limitaram-se a actividades desenvolvidas em contexto externo à sala de aula. Saliente-se o discurso da Coordenadora do Departamento, que nos parece estar mais próximo da realidade, uma vez que a mesma referiu que esse trabalho docente entre professores ocorria, sobretudo ao nível dos subgrupos de trabalho organizados por disciplina e ano de escolaridade, reforçando que o trabalho dinamizado ocorria fundamentalmente aquando da dinamização de actividades de carácter de enriquecimento curricular.

Quando solicitado a apresentar sugestões que pudessem reforçar o trabalho colaborativo docente, o Presidente do Conselho Executivo invocou a atribuição de uma maior autonomia à escola para que a mesma pudesse recrutar os seus recursos humanos e um maior desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino superior. Na mesma linha de pensamento a Presidente do Conselho Pedagógico e a Coordenadora de Departamento reforçaram a importância de estabelecer/desenvolver um maior número de parcerias entre estabelecimentos de ensino superior e não superior, pois, segundo os entrevistados, o desenvolvimento de projectos que vão ao encontro das necessidades reais dos professores são de extrema importância para o desenvolvimento profissional docente e para a definição e concretização de uma acção estratégica com reflexos directos nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a valorização e divulgação de experiências educativas desenvolvidas em parceria poderão potenciar o

desenvolvimento de outras, quer no contexto da própria escola, quer no de outras escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NOTA INTRODUTÓRIA

Chegada a esta última etapa, impõem-se a necessidade de evidenciar as principais ideias a que o estudo nos conduziu e que, mais do que a síntese do trabalho empírico desenvolvido, pretendem ser elementos incitadores de reflexão resultantes não só do aprofundamento do quadro teórico de referência, mas também da vivência prática dos contextos em que o estudo se inseriu. Neste sentido, conscientes das limitações inerentes ao próprio processo de investigação e ao referencial adoptado, assumimos, desde já, a problemática em estudo como (...) *não esgotada e, por isso, não concluída* (Costa, 1997: 209).

Em linhas gerais, pretende-se no primeiro ponto abordar as principais conclusões do estudo dando resposta à problemática de investigação que esteve subjacente a todo este processo investigativo, num segundo ponto serão apontadas as limitações que foram sendo percepcionadas ao longo do estudo e, por último, no terceiro ponto, teceremos algumas sugestões que poderão constituir pistas para novas investigações.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO

Globalmente, os resultados deste estudo remetem para uma cultura profissional docente onde impera o individualismo, especialmente nas formas de interação profissional que implicam um trabalho conjunto entre pares. Verificou-se, igualmente, a predominância de uma cultura fortemente burocrática (preenchimento de documentos de forma acrítica e pouco reflectida) e normativa (cumprimento de regras emanadas da Administração Central, geralmente sem lhes reconhecerem qualquer utilidade na sua prática profissional e consequentemente para os processo de ensino e aprendizagem), em que prevalecia a execução curricular em detrimento da concepção curricular contextualizada.

O departamento curricular foi o órgão de gestão curricular intermédia onde se verificou a ocorrência de maior número de situações de trabalho entre pares, sobretudo no contexto dos subgrupos de trabalho, organizados por disciplina e ano de escolaridade. Contudo, a generalidade dos aspectos abordados prendiam-se com a gestão do tempo e a sequenciação dos conteúdos a leccionar ao longo do ano lectivo, sendo que as decisões tomadas em grupo pouco ou nada se reflectiam nas práticas profissionais docentes e, consequentemente, nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

A este propósito, tivemos oportunidade de constatar que, ao nível desses subgrupos de trabalho, a ocorrência de situações de colaboração, quando se verificava, restringia-se à partilha de materiais pedagógicos e de uma ou outra planificação de actividades a desenvolver fora do contexto de sala de aula, pelo que podemos afirmar estar perante formas *limitadas* de colaboração (Hargreaves, 1998). No entanto, face ao discurso dos professores participantes, pode inferir-se que a relação de pertença, enquanto comunidade profissional, era mais evidente ao nível destes subgrupos de trabalho/grupos disciplinares, quer no âmbito das práticas de gestão curricular quer no das dinâmicas de trabalho docente.

Quer em contexto de departamento curricular quer em contexto de conselho de turma, constatou-se que grande parte do tempo era dispendido a discutir os problemas de insucesso escolar das turmas, os quais eram maioritariamente atribuídos à *pertença social*, a carências afectivas e à *vaguíssima explicação das chamadas dificuldades de aprendizagens* (Roldão, 2000b: 22). Raríssimos eram os momentos de análise e reflexão sobre as práticas profissionais docentes, o que contribuía para inviabilizar o desenvolvimento de uma acção estratégica e coordenada destes professores face à concretização das aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aspectos relacionados com a prática profissional em contexto de sala de aula não eram objecto de reflexão conjunta, o que significa que o fundamental do trabalho docente era realizado individualmente. Esta constatação vai ao encontro do pensamento de Reis quando afirma que *a sala de aula constitui um ambiente extremamente poderoso que influencia e limita o pensamento e a acção dos professores. Muitos dos seus padrões de pensamento e acção tornam-se automáticos e, como tal, resistentes à reflexão ou à mudança* (2006b: 71).

Em suma, estávamos perante estruturas de gestão curricular intermédias com: i) *cariz administrativo* em que era privilegiada a execução dos normativos, onde eram definidas algumas “pseudo-estratégias” de recuperação ou melhoramento das aprendizagens, num ambiente de liderança orientado quase em exclusivo para o cumprimento de tarefas; e ii) *cariz de representação*, isto é, em que as reuniões constituíam uma encenação de padrões ritualizados, sem espaço para a análise e reflexão conjunta sobre as práticas profissionais, com vista ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, ao melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem (Martinho, 2007).

No que respeita à atitude dos professores participantes enquanto membros integrantes das estruturas de gestão curricular intermédias em análise, verificou-se que os mesmos assumiam, na maioria das vezes, uma *atitude burocrática ritualizada* (Martinho, 2007), ou seja, obedeciam e cumpriam normas e regulamentos, sem questionarem a validade dos mesmos, quer para o seu desenvolvimento profissional quer para o sucesso educativo dos seus alunos.

A atitude burocrática ritualizada, a aceitação e cumprimento acríticos de normas e regulamentos estão em consonância com a reduzida e frágil apropriação dos conceitos – *currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e projecto* – (re)emergentes com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Todavia, se de algum modo e nalguns casos existe o chamado *conhecimento formal/apropriação discursiva* sobre os conceitos, a verdade é que os resultados indiciam que os mesmos (destaque para o conceito de projecto) se constituíam na generalidade da acção docente como *instrumentos de ritualização/burocratização escolar* Roldão (2004a).

A este propósito, acresce que o currículo e os instrumentos de gestão e operacionalização do mesmo eram encarados como normativos vindos do exterior e aos quais era preciso dar cumprimento uniforme, independentemente dos contextos reais. Não eram, pois, encarados como possíveis construções colectivas e articuladas com as

especificidades existentes na escola. A ausência quase generalizada de trabalho colaborativo docente limitou a construção colectiva de um currículo mais adequado às características e necessidades dos alunos.

A realidade acima descrita remete-nos para teorizações de Barroso, em particular quando afirma ser necessário

encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem com o isolamento das pessoas [no presente estudo dos professores] (...) induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os actores e permitam elaborar e executar projectos em conjunto (1995: 34).

Neste sentido, desenvolvemos com os professores participantes no segundo momento do estudo dois percursos formativos, um em contexto de conselho de turma e outro em contexto do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, que tinham como principais finalidades: i) conhecer e dar voz aos professores no sentido de melhor compreender como é que estes experienciam, pensam e desenvolvem o seu trabalho e o modo como são afectados pelas mudanças que lhes são impostas; ii) promover estratégias de trabalho colaborativo docente através da análise, questionamento, construção e reflexão conjuntas sobre as suas práticas curriculares.

Acerca da participação no percurso formativo, a generalidade dos professores participantes referiu-o como tendo sido um factor incitador de mudanças nas dinâmicas de trabalho docente, fomentando maiores índices de trabalho docente, que de acordo com o discurso dos professores se traduziram em mais-valias, quer profissionais quer para o sucesso educativo dos alunos. Acresce, ainda que a co-reflexão e co-construção, no âmbito do percurso formativo, de experiência educativas alicerçadas no desenvolvimento de articulações curriculares foram promotoras de uma visão holística dos saberes das diferentes áreas disciplinares, traduzindo-se em melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Em jeito de síntese, reafirmamos, uma vez mais, que a cultura profissional docente é complexa e, na prática, assume diferentes formas de concretização. Assim, valorizar exclusivamente e de forma linear a colaboração docente como forma de combater todos os males existentes na educação, em detrimento do individualismo é contraproducente, uma vez que, a colaboração docente pode, igualmente adoptar diversas formas e servir diferentes propósitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assume-se neste estudo a colaboração docente não como um fim, mas sim como um modo, entre outros, de organização de trabalho promissor, isto é, capaz de dar resposta às necessidades de uma escola que se pretende adequada à sociedade de hoje. Assim, o entendimento que se atribui à colaboração docente neste estudo pode ser visto como um *jogo*, uma *conversação* e uma *luta* (Friesen, 1997 referido por Boavida & Ponte, 2002). Um jogo que pressupõe um objectivo comum, sendo necessário estabelecer regras partilhadas, com as respectivas oportunidades de aprendizagem. Uma conversação repleta de reciprocidade e diálogo entre os participantes, destacando o carácter não-prescritivo e não hierárquico dos relacionamentos estabelecidos. E uma luta que acentua a colaboração enquanto empreendimento repleto de dificuldades e imprevistos, onde o sucesso nunca está garantido, pois depende, sobretudo, dos intervenientes.

Tendo por referência esta aceção de colaboração docente, procuraremos de seguida dar resposta às questões e problemática de investigação que nortearam este estudo.

A problemática central deste estudo visava a compreensão de condições facilitadoras, ou não, do desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, quer no contexto do conselho de turma quer no do departamento curricular:

Que factores são potenciadores (e quais são inibidores) de uma cultura de colaboração docente relativamente ao trabalho de desenvolvimento e gestão do currículo pelos professores ao nível do Ensino Básico?

Perante esta problemática gizámos como primeira questão de investigação: *Que concepções têm os professores de CFN sobre conceitos emergentes no actual discurso educativo, designadamente “Currículo”, “Gestão Curricular”, “Desenvolvimento Curricular”, “Projecto” e “Trabalho Colaborativo”?*

Importa, antes de mais, recordar que todos estes conceitos, (re)emergentes com a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, chegaram às escolas através de documentos normativos, emanados na sua maioria do Ministério da Educação e que pouco ou nada foram construídos *com os professores*. Consequentemente, a análise dos resultados deste estudo permite-nos verificar que a generalidade dos professores revelou uma apropriação epidérmica dos conceitos em análise, não ultrapassando o *plano do discurso* e da *cultura normativa*, facto que condiciona o desenvolvimento de práticas de gestão curricular e de dinâmicas de trabalho docente sustentadas e eficazes, em função do contexto e das necessidades específicas

dos alunos. Isto é, se de algum modo e nalguns casos existe o chamado *conhecimento formal/apropriação discursiva* sobre os conceitos, a verdade é que os resultados indiciam que os mesmos (destaque para o conceito de *projecto*) se constituem na generalidade da acção docente como *instrumentos de ritualização/burocratização escolar*.

O conceito de *projecto* foi o que, aparentemente, parecia estar mais apropriado, pelos professores. Esta realidade poderá justificar-se pela relevância que este conceito assume nos documentos oficiais e nos normativos que regem a prática quotidiana da escola. Porém, resultados do estudo apontam que os professores atribuem um carácter essencialmente burocrático e ritualizado a este instrumento de gestão curricular, não lhe reconhecendo mais-valias no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Relativamente à apropriação do conceito de *trabalho colaborativo*, os resultados deste estudo evidenciaram a sua prevalência no contexto de subgrupos de trabalho constituídos por disciplina e ano de escolaridade, demonstrando uma supremacia disciplinar na organização do trabalho docente, ainda que dirigido a lógicas colaborativas que são de destacar. As evidências desse trabalho colaborativo restringiam-se à elaboração uniforme de planificações anuais por disciplina e ano de escolaridade, descurando as especificidades do contexto de cada turma.

O conceito de currículo foi entendido como sinónimo de programa disciplinar, isto é, corpo uniforme de matérias a leccionar, condicionando, deste modo, os processos de desenvolvimento e gestão curricular. Apesar de esta realidade ser característica de sistemas educativos centralistas, em que a administração central se assume como o principal decisor curricular, os programas não são o currículo, mas sim um dos possíveis instrumentos que auxiliam o desenvolvimento e gestão do currículo (Roldão, 2000b).

Os conceitos de desenvolvimento curricular e de gestão curricular foram os que aparentemente revelaram estar menos apropriados pelos professores, uma vez que para os mesmos a ênfase da sua acção docente se centrava na execução curricular em detrimento de aspectos relacionados com a concepção, monitorização, reflexão e reconceptualização.

O enunciado da segunda questão de investigação era: *Que dinâmicas de trabalho os professores de CFN afirmam ter desenvolvido a partir da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta a esta questão os resultados do estudo evidenciam que o trabalho individual era a forma de trabalhar privilegiada pela maioria dos professores respondentes, considerando-o um pré-requisito imprescindível ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. A generalidade destes professores afirmou que quando optava por trabalhar com pares privilegiava os que lhes eram afectivamente mais próximos e os que leccionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade. Em contrapartida, situações de trabalho com colegas de outros departamentos curriculares ou de outras escolas eram praticamente inexistentes.

Estes resultados apontam, assim, para a predominância de uma cultura docente balcanizada no contexto do próprio departamento (ao nível dos subgrupos de trabalho), entre departamentos e entre diferentes escolas, pois inibem: i) a partilha de práticas curriculares, ii) o intercâmbio de conhecimentos e experiências e iii) um desenvolvimento profissional docente mais sustentado, traduzindo-se em processos de ensino e aprendizagem que não promovem uma visão mais holística dos saberes, podendo espelhar-se nos alunos em aprendizagens compartimentadas (Alonso, 2002; Beane, 2002). Ressalve-se que uma cultura de colaboração docente não exclui, de modo algum, a existência de subgrupos de trabalho, no entanto, sustenta a existência de fronteiras mais ténues e com identidades menos estanques e imutáveis.

Relativamente à terceira questão de investigação: *Que dinâmicas de trabalho são promovidas por professores do Ensino Básico na gestão do currículo, em contexto de conselho de turma e de departamento curricular?*

O processo de reorganização curricular do ensino básico apela ao desenvolvimento de dinâmicas de trabalho sustentadas na colaboração docente, porém resultados deste estudo revelam a predominância de uma cultura profissional docente fortemente individualizada e altamente burocratizada, comprometendo efectivas práticas de gestão curricular e a capacidade de aprender com e a partir dos pares.

As evidências de trabalho colaborativo, ao nível das estruturas de gestão curricular intermédias (conselho de turma e departamento curricular), eram, segundo os professores participantes, parcas em partilha, discussão e construção conjunta de recursos, invocando: i) o excessivo carácter burocrático das reuniões de trabalho, ii) dificuldades na gestão do tempo e iii) cumprimento transmissivo e passivo dos programas como principais factores inibidores do desenvolvimento de colaboração docente.

Em contexto de conselho de turma, na maioria das vezes os professores participantes neste estudo assumiam uma postura passiva e acrítica relativamente às propostas apresentadas pelo director de turma. A co-reflexão docente e trabalho conjunto entre pares eram, também, reduzidos, reflectindo-se numa falta de auto-implicação e tomada de decisões concertadas no sentido de desenvolver acções estrategicamente sustentadas. Salvaguarde-se o desenvolvimento de algum trabalho colaborativo docente aquando da realização de actividades a desenvolver fora do contexto da sala de aula.

Relativamente às dinâmicas de trabalho em contexto de departamento curricular a reflexão e discussão conjunta sobre práticas curriculares eram raras, assim como os casos de esclarecimento de dúvidas. Um dos possíveis factores inibidores do desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente foi o elevado número de professores (quinze) que faziam parte deste departamento, pois parecia contribuir para o receio de pedir ajuda, pensando que os seus pares os considerariam menos competentes profissionalmente, situação que coíbe os professores de obterem um *feedback* significativo sobre a validade e eficácia do que fazem (Fullan & Hargreaves, 2001).

Igualmente, com receio de prolongar excessivamente a duração das reuniões de trabalho, os professores raramente apresentavam propostas no âmbito das decisões tomadas ou a tomar em conselho pedagógico, aprovando na sua generalidade as sugestões da coordenadora.

No entanto, a participação dos professores participantes no percurso formativo parece ter contribuído para uma alteração ao nível das dinâmicas de trabalho, quer em contexto de conselho de turma quer de departamento curricular, que se reflectiram em maiores índices de reflexão conjunta sobre as práticas curriculares e posterior reconceptualização das mesmas, levando os professores a assumirem posturas mais interventivas e críticas no que se refere à sua acção docente. Segundo os professores participantes ocorreu, assim, um incremento dos índices de colaboração docente que, se reflectiu, por exemplo, num maior número de reuniões de trabalho de carácter informal com vista à planificação de actividades de natureza interdisciplinar. Os professores destacaram, ainda, que a sua participação no percurso formativo contribuiu não só para o seu desenvolvimento profissional docente como, também, para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Aparentemente, o percurso formativo fomentou momentos de reflexão e de trabalho conjunto, realidades até então pouco vivenciadas pela generalidade deste grupo de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que práticas de gestão curricular são desenvolvidas por professores do Ensino Básico, em contexto de conselho de turma e de departamento curricular?, assumiu-se como a quarta questão de investigação.

Os resultados deste estudo demonstram que as práticas de gestão curricular em ambas as estruturas de gestão curricular intermédias eram escassas. Quando solicitados a apresentar evidências dessas práticas, apenas os professores em contexto de departamento apresentaram exemplos concretos, nomeadamente: i) planificação de actividades a desenvolver fora do contexto de sala de aula, ii) questões relacionadas com o PCT, iii) gestão da carga horária por ano de escolaridade e iv) sequência programática/planificação anual dos conteúdos a leccionar.

Relativamente aos aspectos relacionados com a construção do PCT foi evidente que o mesmo, dado o seu carácter obrigatório, se converteu num instrumento burocratizado e ritualizado das práticas docentes, não se reflectindo em mais-valias para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, segundo os professores participantes neste estudo. Por sua vez, a construção partilhada de recursos pedagógicos e a planificação conjunta de actividades experimentais, pressupostos inerentes às orientações curriculares de CFN, foram situações que não apresentaram um acréscimo significativo o que se traduz em constrangimentos ao desenvolvimento de práticas de gestão curricular.

Foi ao nível do departamento curricular que, apesar de escassas, as práticas de gestão curricular, ocorriam com maior frequência, aspecto justificado pelos professores com a afinidade disciplinar, emergindo como factor facilitador de práticas de gestão curricular.

No que se refere à dimensão do desenvolvimento de práticas de gestão curricular em contexto de reuniões de trabalho, esta era praticamente inexistente em contexto de conselho de turma, pois grande parte do tempo era ocupado a discutir situações de alunos com dificuldades de aprendizagem e casos esporádicos de indisciplina. Porém, as estratégias de superação apresentadas pressupunham pouca intervenção ao nível da acção docente, limitando-se a simples registos na caderneta do aluno e ao preenchimento da folha de registo de ocorrências.

Relativamente à dimensão acima referida, mas em contexto de departamento curricular, a sua frequência era reduzida, pois uma grande parte do tempo era dispendida na leitura das decisões tomadas em reunião de conselho pedagógico, sendo que os professores assumiam uma postura passiva e acrítica sobre tais decisões. Foi notória, à semelhança

do ocorrido em contexto de conselho de turma, uma falta de auto-implicação e desresponsabilização, por parte dos professores participantes no que se refere ao insucesso escolar dos alunos.

Saliente-se que a participação no percurso formativo parece ter tido um impacto positivo no desenvolvimento de práticas de gestão curricular, pois se no início do ano lectivo (2007/2008) não era prioridade o desenvolvimento de articulações curriculares, esta realidade alterou-se com a participação no percurso formativo, que fomentou a co-reflexão e co-construção de experiências educativas sustentadas no desenvolvimento de articulações curriculares promotoras de uma visão holística dos saberes das diferentes áreas disciplinares.

A quinta e última questão gizada foi: *Que mais-valias e constrangimentos emergem do processo de gestão curricular desenvolvido por professores do Ensino Básico, com base em estratégias de trabalho colaborativo?*

O percurso formativo em que os professores participaram teve como ambição, e sustentado em estratégias de trabalho colaborativo docente, co-conceber, co-implementar e co-desenvolver recursos didácticos em contexto de sala de aula.

Segundo os professores participantes, as mais-valias que emergiram desta forma de trabalhar “inovadora” para os mesmos situaram-se ao nível da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, invocando que a concepção, implementação e desenvolvimento em conjunto de recursos didácticos se traduziu numa visão mais holística dos saberes promovida pela interdisciplinaridade desenvolvida. Outras das mais-valias referidas pelos professores foi um incremento da reflexão conjunta que permitiu uma construção de recursos didácticos mais articulados, contextualizados e úteis para os alunos.

As aprendizagens mútuas foram outra das mais-valias apontadas pelos professores, facto que, segundo os mesmos, atenuou os receios de abraçar novos desafios profissionais. O desenvolvimento profissional, a partilha, o desenvolvimento das relações interpessoais e a construção conjunta de recursos didácticos, foram as outras mais-valias invocadas pelos professores como resultantes da construção, implementação e desenvolvimento de recursos didácticos, assentes numa cultura de colaboração docente.

As mais-valias mencionadas demonstram que estes professores tiveram a oportunidade de experienciar alguns dos aspectos positivos resultantes do desenvolvimento de práticas de colaboração docente, não só no contexto do trabalho docente como também no

CONSIDERAÇÕES FINAIS

contexto dos processos de ensino e aprendizagem. A intenção de no próximo ano lectivo repetir esta experiência de trabalho revela um maior entendimento sobre o conceito de trabalho colaborativo e suas mais-valias no desenvolvimento do trabalho docente, com consequências positivas ao nível das aprendizagens dos alunos.

Relativamente aos constrangimentos, que na opinião dos professores, emergem dos processos de gestão curricular, assentes em estratégias de trabalho colaborativo docente, dificuldades na gestão do tempo, designadamente ao nível da incompatibilidade de horários e falta de tempo foi o constrangimento que assumiu maior destaque. Contudo, não desprezando a possível importância deste constrangimento, consideramos que o mesmo poderá ser atenuado se o conjunto de professores envolvidos apresentar sugestões, devidamente justificadas, à equipa de gestão da escola, de forma aos horários serem elaborados tendo em consideração tempos de trabalho comuns. No que respeita à falta de tempo invocada, consideramos que a mesma pode ser atenuada com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação que dispensam a presença física num mesmo local e à mesma hora.

Dificuldades na articulação de conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, métodos de trabalho diferenciados e falta de disponibilidade e ou motivação foram os restantes constrangimentos apontados pelos professores participantes. A este propósito, consideramos que a falta de motivação/disponibilidade, por parte de alguns professores envolvidos como constrangimento emergente de processos de gestão curricular, assentes em estratégias de trabalho colaborativo, é de validade questionável, uma vez que todos os professores têm obrigações de carácter familiar e social.

Considerando a problemática em estudo, retomada no início deste capítulo – *Que factores são potenciadores (e quais são inibidores) de uma cultura de colaboração docente relativamente ao trabalho de desenvolvimento e gestão do currículo pelos professores ao nível do Ensino Básico?* – a literatura é unânime ao considerar que, para potenciar maiores níveis de efectiva colaboração, é necessária uma efectiva colaboração docente que perdure no tempo, que se instaure como uma “nova” cultura e não como uma soma de meros momentos casuais e extemporâneos. Neste sentido questionamos: A quem compete a responsabilidade de impulsionar e assegurar formas de efectiva colaboração docente? Deverá partir da vontade expressa dos professores? Deverá resultar de uma imposição da Direcção da escola ou da Administração Central? Deverá resultar de uma convergência das situações anteriores?

Em resposta a estas questões, o estudo que desenvolvemos evidencia que formas efectivas de colaboração docente não resultam somente da espontaneidade e vontade dos professores ou de uma imposição externa e não assumida pelos professores. Para ser efectiva, essa colaboração docente deverá resultar de um processo negociado, partilhado de mútuas responsabilidades, sendo atribuído aos diversos intervenientes uma autonomia responsável, alicerçada numa visão colectiva e integradora do projecto educativo de escola. É, assim:

necessária a introdução de formas de promoção de uma maior interactividade entre os colegas de uma escola (...) implica, pois, uma aprendizagem colectiva que vá para além da mera aceitação das directrizes curriculares definidas externamente, ou da simples definição dos objectivos curriculares gerais a atingir. (Lima, 2004: 79)

O estudo também nos permitiu verificar que, na sequência de estudos de diversos autores (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990), a imputação exclusiva, aos professores, da responsabilidade do predomínio do individualismo docente nas escolas seria simplista e redutora. Basta ver que a própria organização estrutural e funcional da escola potencia o referido individualismo tão enraizado nas nossas escolas, nomeadamente através da: *compartimentação dos saberes escolares em disciplinas*; *leccionação disciplinar conferida a um professor*, sala de aula como espaço singular da acção pedagógica (Neto-Mendes, 2001). Neste sentido, é necessário repensar, ao nível das diferentes instâncias, alguns dos aspectos dessa organização, com vista ao incremento de maiores índices de colaboração docente.

Com base no cruzamento entre o olhar teórico e os resultados do nosso estudo empírico e, simultaneamente conscientes das dificuldades que acarreta qualquer mudança, consideramos que incrementar maiores índices de colaboração docente pressupõe:

- i) reflectir e agir sobre as modalidades de organização e funcionamento dos cursos de formação inicial de professores, para ultrapassar ciladas da especialização disciplinar, promovendo uma visão holística dos saberes sustentada numa perspectiva de familiarização e fomentação do desenvolvimento de competências profissionais de natureza colaborativa;
- ii) romper com a sala de aula enquanto propriedade individual e exclusiva do professor, incitando os docentes a observar aulas dos pares de modo sistemático e fomentando a ocorrência de *feedbacks* construtivos que contribuam para o desenvolvimento profissional docente e consequente melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- iii) criar comunidades profissionais que não se restrinjam, unicamente, a uma disciplina e ano de escolaridade, mas que se estendam à escola como um todo. Isto é, criar comunidades de aprendizagem e de reflexão que poderão constituir-se como um possível factor mobilizador dos docentes e, provavelmente, potenciador do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade do ensino;
- iv) assumir de forma colectiva e responsável um projecto comum que inclua as necessidades diagnosticadas para um eficaz processo de desenvolvimento e gestão curriculares;
- v) estimular os professores a participarem em cursos de formação contínua, seguida de uma apresentação e reflexão na escola do que foi abordado e de que forma pode ser inserida no contexto e especificidades dos alunos daquela escola;
- vi) repensar a quantidade de normativos curriculares de carácter essencialmente burocrático emanados pela Administração Central, que na prática restringem o espaço e tempo disponível para a colaboração docente;
- vii) diferenciar, valorizar e divulgar exemplos de boas práticas ao nível da colaboração docente, concedendo-lhes maior visibilidade e reconhecimento nas comunidades educativa e investigativa, uma vez que poderão ser potenciadoras do desenvolvimento de outras, quer no contexto da própria escola, quer no de outras;
- viii) reorganizar as dinâmicas internas das escolas, auto-implicando as equipas de liderança na criação de tempos e espaços facilitadores da realização de trabalho colaborativo docente;
- ix) desenvolver um maior número de projectos de intervenção em parceria que, aproximando professores e investigadores, procurem, sustentados em estratégias de trabalho colaborativo, possíveis soluções para problemas diagnosticados no contexto das práticas e produzam conhecimento fundamentado sobre as mesmas;
- x) criar equipas de consultoria e acompanhamento externo que apoiem as escolas no desenvolvimento de mecanismos e estruturas de integração e coordenação que permitam aos professores quebrar/ultrapassar o isolamento e individualismo que tem vindo a caracterizar o trabalho docente;
- xi) assegurar aos professores um apoio continuado e personalizado, através da figura de mentor, de modo a potenciar relações de pertença à comunidade profissional, facilitando um maior número de sinergias entre pares e, por conseguinte, de colaboração docente;

xii) atribuir tempos de trabalho comuns aos professores para que estes possam trabalhar colaborativamente, sendo preferível que as equipas de liderança estabeleçam expectativas no que respeita às tarefas colaborativas e não ao tempo destinado para esse fim, de forma a evitar um controlo excessivo do trabalho docente;

xiii) intensificar a responsabilidade individual e colectiva dos professores, através da partilha de objectivos, valores e metas a alcançar nos PEE, PCA e PCT fomentando, deste modo, a colaboração docente;

xiv) rentabilizar as reuniões de trabalho através de intervenções claras e orientadas para o alcance dos objectivos definidos, sendo de incentivar os momentos de análise, questionamento e reflexão conjunta sobre práticas profissionais;

xv) identificar e rentabilizar competências profissionais que se destacam positivamente no perfil de cada docente, contribuindo, deste modo, para que a acção em colaboração seja mais enriquecida e valorizada, reflectindo-se em mais-valias para os processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, para que possamos de forma efectiva contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, deste modo, para o progresso social e cultural há que (...) *ajudar os professores a trabalharem mais eficazmente, em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo* (Hargreaves, 1998: 290). Não obstante a necessidade de alcançar níveis de responsabilidade e de colaboração docente mais ambiciosos, a individualidade e as idiossincrasias de cada professor devem ser respeitadas.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ainda que previstos e inerentes à técnica escolhida, damos a conhecer alguns aspectos que, em nosso entender, poderão ter limitado o estudo, entre eles destacamos:

- a opção pelo recurso predominante à modalidade e tipologia de questões fechadas no questionário, as quais poderão ter condicionado o carácter “politicamente correcto” de muitas das respostas dos inquiridos e reduzido a obtenção de informação mais relevante;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- a administração não presencial do inquérito por questionário que não assegura a sinceridade dos inquiridos na resposta; a correcta interpretação das questões nem o seu preenchimento individual.

Com o intuito de minimizar estas limitações, optámos pela realização de uma entrevista que nos permitiu aprofundar dimensões e obter mais informações relativas à problemática em estudo.

Ao longo do processo investigativo constatámos a relevância dos momentos de carácter informal no desenvolvimento de dinâmicas de colaboração docente, pelo que optámos pelo recurso a registos de campo; porém não nos foi possível abarcar todos esses momentos de trabalho de carácter informal.

A leccionação de uma aula de CN e CFQ em regime de co-docência foi considerada uma experiência “inovadora” pelas docentes. Contudo, a ocorrência de um maior número de aulas em regime de co-docência permitiria a recolha de mais informações relativas às dinâmicas de trabalho docente subjacentes a esta experiência educativa, passíveis de sustentarem uma compreensão mais aprofundada sobre potencialidades e constrangimentos inerentes à leccionação em regime de co-docência.

Neste momento, e numa análise retrospectiva do processo desenvolvido face às suas finalidades, consideramos que teria sido enriquecedor administrar no final do percurso formativo a entrevista que foi realizada previamente, pois permitir-nos-ia detectar possíveis alterações de ideias e percepções dos professores participantes. Contudo, o agendamento da referida entrevista não foi possível por coincidir com o final do ano lectivo. Assim, de modo a minimizar este constrangimento foi solicitada uma reflexão e o preenchimento de um questionário com questões abertas.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Cientes de que não há investigação que possa ser dada como concluída e crentes, que um trabalho de investigação vale, não somente pelos resultados que emergem, mas igualmente pelas pistas de reflexão que pode propiciar apresentam-se nesta secção sugestões para prosseguimento e/ou complementação do presente estudo.

Assim, no sentido de contribuir para a consolidação do conhecimento nesta área consideramos fundamental a realização de estudos centrados no mesmo objecto de estudo, mas desenvolvidos em outros contextos escolares.

Uma outra sugestão passa pelo estudo ao nível interdepartamental da problemática das dinâmicas de trabalho docente.

A importância das equipas de liderança (direcção da escola e coordenadores de departamento) na promoção de maiores índices de colaboração docente é, em nosso entender, merecedora de uma investigação aprofundada no sentido de compreender a sua influência nas dinâmicas de trabalho docente.

Atendendo à reestruturação da rede escolar, designadamente a fusão de agrupamentos de escola, constituindo os actuais “Mega-agrupamentos”, consideramos pertinente averiguar o impacto desta reestruturação ao nível das práticas de gestão curricular e das dinâmicas de trabalho docente, quer em contexto de departamento curricular como de conselho de turma.

Metodologicamente, a investigação futura ganharia em combinar estudos de caso ou outros de natureza circunscrita e qualitativa, com estudos extensivos que permitam identificar a mancha global das tendências que se evidenciam nos estudos particularizados a um contexto, como aquele que desenvolvemos, permitindo articular especificidade e quadro global da situação em estudo.

Numa perspectiva de contribuir para a construção social da profissão, o nosso interesse para projectos futuros vai no sentido de compreender de que forma as práticas de colaboração docente são potenciadoras de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M., Martins, I., Costa, N., & Roldão, M. (2007). Impacte da reorganização curricular das Ciências Físicas e Naturais nas dinâmicas de trabalho docente. *Revista da Educação*, XV (2), 79-95.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Aikenhead, G. (2007). Expanding the research agenda for scientific literacy. In C. Linder, L. Östman, & P. Wickman (Eds.), *Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction* (pp.64-71). Uppsala: Geotryckeriet.
- Akker, J., Berkien, H., Cachapuz, A., Ekholm, M., Handelzalts, A., Hoeven, M., Hooghoff, H., Homminga, S., Hopkins, D., Krüger, J., Kuiper, W., Letschert, J., Metais, J., Nieveen, N. & Thürmann, E. (2005). *Curriculum Development Re-invented*. Enschede: SLO.
- Alfonso, R., & Goldsberry, L. (1982). Colleagueship in supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of Teaching* (pp. 90-107). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, IX (1), 53-68.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. *Infância e Educação – Investigação e Práticas – Revista do GEDEI*, 5, 62-87.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Acedido em 19 de Outubro 2010, em: http://www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf
- André, M. (2000). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus Editora.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making the Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (1995). Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1999a). O caso de Portugal. In J. Barroso (Org.), *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Séc.XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999b). Organização e Gestão das Escolas Secundárias – Das tendências do passado às perspectivas do futuro. In J. Azevedo (Org.), *O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 117-156). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). *Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas*. Acedido em 27 de Outubro 2006, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1993). *Culturas Profesionales en la Enseñanza*. Acedido em 12 de Outubro 2007, em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP21993.pdf>

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (Org.), *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows* (3ª ed.). Lisboa: Celta.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Londres: National College for School Leadership.
- Cachapuz, A. (1995). Uma investigação mais relevante para os professores. *Revista Noesis*, 34, 42-45.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). Relatório do estudo: Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (pp. 15 – 94). Lisboa: CNE.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa
- Cândido, G., Geodert, A. & Abreu, A. (2000). *Os Conceitos de Redes e as Relações Interorganizacionais: um Estudo Exploratório*. Acedido em 1 de Junho 2009, em http://www.pronaf.gov.br/dater/arquivos/04_conceitos_redes.pdf
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.). *A Escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições Asa.
- Carpentier-Roy, M., & Pharand, S. (1992). *Organization du Travail et Santé Mentale chez les Enseignantes et les Enseignantes du Primaire et du Secondaire*. Quebec: Communications CEQ.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de L'éducation*, 38, 59-119.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Coble, C., & Koballa, T. (1996). Science education. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 459–484). New York: Macmillan.
- Conde, M. (2005). O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 117-137.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: uma Inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação – CIED – Universidade do Minho*, 17 (2), 75-114.
- Costa, J. & Correia, A. (2003). A Análise da Cultura Organizacional Escolar Através dos seus Artefactos. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 3, 80-87.
- Costa, N. (2007). Um olhar sobre o ensino das Ciências na escolaridade básica – o lugar da investigação em Didáctica na promoção da sua qualidade. In M. Santos (Org.), *Ciência e Educação em Ciência* (pp. 95-115). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

- Costa, N., Martins, I., & Abelha, M. (2008). Políticas e práticas curriculares no Ensino Básico em Portugal em tempos de mudança: o caso da área das ciências físicas e naturais. In A. Lopes, & C. Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 55-72). Porto: Legis Editora.
- Crane, M. (2000). *Winning Hearts and Minds: Leadership and Performance Management*. Londres: National College for School Leadership.
- Czerniak, C., Lumpe, A., & Haney, J. J. (1999). Science teachers' beliefs and intentions to implement thematic units. *Journal of Science Teacher Education*, 10 (2), 123-145.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Básica (DEB) (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (DEB) (2001b). *Ciências Físicas e Naturais: Orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. Bloomington: National Education Service.
- European Commission (EC) (2007). *Science Educations Now: a Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brussels: European Commission. Acedido em 15 de Dezembro 2008, em http://ec.europa.eu/research/rtdinfo/index_en.html
- European Commission (EC) (2007b). *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: European Commission.
- Estevão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. Costa, A., Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteve, J. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estevinha, P., & Menoria, M. (2007). Influência da liderança na cultura organizacional do ensino superior: estudo do caso de uma instituição de ensino superior português. In J. C. A. Calvo (Org.), *Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro* (pp. 3538-3554). Acedido em 12 de Fevereiro 2009, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234869>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Evans, L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research. Developing Advanced Skills*. Londres: Continuum.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2002). O Professor e a Inovação Curricular: entre a Continuidade e a Mudança. In M. Fernandes et al. (Orgs.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação* (pp. 1015-1020). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. In C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o Séc. XXI* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal na Transição para o Séc. XXI – um Mapeamento de Discursos Políticos, Académicos e de “Práticos”*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

- Fernandes, P. (2008). Perspectivas curriculares de suporte ao Ensino Básico no sistema educativo português. In A. Lopes, & C. Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 35-73). Porto: Legis Editora.
- Figueiredo, O. (2002). *O Trabalho Colaborativo entre Professores como Forma de Promoção da Interdisciplinaridade no Ensino das Ciências*. Acedido em 11 de Junho 2004, em <http://www.orlandofigueiredo.net/HomePage/files/trabalho2.pdf>.
- Flinders, D. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29.
- Flores, J., Gómez, G., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Fontoura, M. (2002). Política curricular escolar: linguagens e práticas. In M. Fernandes et al. (Orgs.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação* (pp. 1021-1030). Lisboa: Edições Colibri.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Lisboa: Porto Editora
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *Cadernos de Análise social da Educação. O Insucesso escolar em questão* (pp. 41-56). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, A. M. (2005). Ensino da Física para os alunos da escolaridade obrigatória. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários Investigar em Educação 2005* (pp. 145-154). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Acedido em 7 de Junho 2007, em: http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/a_freire/escolaridade_obrigatoria.pdf.
- Freitas, C. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria-Prática. *Revista de Educação - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, IX (1), 39-52.
- Freitas, C. (2001). O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica. In C. Freitas, C. Leite, J. Morgado, & M. Valente (Orgs.), *A Reorganização Curricular do Ensino Básico* (pp. 17-27). Porto: Edições Asa.
- Friend, M., & Bauwena, J. (1988). Managing resistance: an essential consulting skill for learning disabilities teachers, *Journal of Learning Disabilities*, 9, 556-561.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. California: Corwin Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Galvão, C. (2002). O Ensino das Ciências Físicas e Naturais no Contexto de Reorganização Curricular. *Boletim da APPBG*, 17, 7-15.
- Galvão, C., & Lopes, A. (2002). Os projectos curriculares de turma no contexto da Gestão Flexível do Currículo. In P. Abrantes (Org.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores* (pp. 97-117). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Galvão, C., Freire, A., Lopes, A., Neves, A., Oliveira, T., & Santos, M. (2004). Inovação no currículo das ciências em Portugal: Algumas perspectivas de avaliação. In *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 9 de Maio 2005, em: www.educ.fc.ul.pt/cie/membros/cgalvao/

- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências – Sugestões para Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: Edições Asa.
- Gamboa, S. (1995). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giméno Sacristán, J. (1988). *El Curriculum: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, R. (1993). Culturas de escola: identidade à procura de argumentos. *Revista de Educação*, 3 (2), 23-36.
- Gomes, M. (2004). *Educação a Distância. Um Estudo de Caso sobre a Formação Contínua de Professores via Internet*. Braga: Universidade do Minho.
- González, M. (2006). Cultura y subculturas organizativas. In M. González (Org.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos* (pp. 169-185). Madrid: Pearson Educación.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, A. (2007). *14 Ideas Clave: el Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement. In J. Grey, D. Reynolds, & C. Fitz-Gibbon (Eds.), *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-50). London: Cassell.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43 (5), 22-26. Acedido em 12 de Junho 2008, em <http://faculty.maxwell.syr.edu/sjlux/NGO/Hord%20Synthesis.pdf>
- Horn, I. (2005). Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.
- Jenkins, E. (1999). School science, citizenship and the public understanding of science. *International Journal of Science Education*, 21 (7), 703-710.
- Jesus, S. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, & J. Alves (Orgs.), *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Porto: Edições Asa.
- Kotter, J. (2005). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review*, 83 (11), 132-140.
- Lang, V. (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif, & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leite, C. (2001a). A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. In C. Freitas, C. Leite, J. Morgado, & M. Valente (Orgs.), *A Reorganização Curricular do Ensino Básico* (pp. 29-37). Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2001b). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.

- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In P. Abrantes (Org.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharrat, L. (2000). Conditions fostering organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press.
- Lieberman, A., & Miller, J. (1991). Revisiting the social realities of teaching. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s: New Demands, New Realities, New Perspectives* (pp. 92-109). New York: Teachers College Press.
- Lima, J. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. (2002a). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2002b). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. In M. Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Orgs.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 613-629). Porto: Edições Colibri.
- Lima, J. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91, 509-556.
- Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the learning profession – handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Little, J. (2003). *Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lopes, A. (2008). *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Macedo, B. (1993). *A Construção do Projecto Educativo de Escola: Contributo para o Estudo dos Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Madeira, A. (1995). A Importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projecto educativo de Escola. *Inovação*, 8 (1), 167-189.
- Martinho, A. (2007). O conselho de turma como lugar de aprendizagem e assessoria interna. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 355- 364). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional Communities at the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McTaggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: the problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*, 2 (4), 345-361.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, A., & Neves, I. (2006). *Processos de Recontextualização num Contexto de Flexibilidade Curricular – Análise da Actual Reforma das Ciências para o Ensino Básico*. Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA). Centro de Investigação em Educação: Faculdade de Ciências da Universidade Nova de Lisboa. Acedido em 2 de Maio 2008, em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2006_processosderecontextualizacao.pdf
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Londres: Sage Publications.
- Neto-Mendes, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Neto-Mendes, A. (2001). O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes. In J. Tavares, & I. Brzezinski (Orgs.), *Conhecimento Profissional de Professores: a Praxis Educacional como Paradigma de Construção* (pp. 113-132). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e Individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.
- Neto-Mendes, A. (2005). Os Professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes. In J. Janicas (Org.), *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção* (pp. 79-97). Coimbra: Centro de Formação de Professores Ágora.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Relationships in the Primary School: a Study of Organizational Cultures*. London: Cassell.
- Nóvoa, A. (1995a). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- OECD (2001). *What Future Schools?* Paris: OCDE.
- OECD (2007). *PISA 2006 - Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OCDE Publishing.
- Olivier, L. (2002). *A importância Histórico-social das Redes*. Acedido em 1 de Junho 2009, em http://www.redesabara.org.br/rede_oque.asp
- Osborne, J., & Simon, S. (1996). Primary science: Past and future directions. *Studies in Science Education*, 26, 99-147.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Paraskeva, J. (2000). A tomada de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação, IX* (1), 111-116.
- Paixão, F. (2004). Saberes Básicos no Séc. XXI: Implicações e Desafios. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (pp. 135-142). Lisboa: CNE.
- Paraskeva, J. (2001). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pellegrin, R. (1976). Schools as work settings. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of Work, Organizations and Society* (pp. 342-374). Chicago: Rand McNally.
- Peers, C., Diezmann, C., & Watters, J. (2003). Supports and concerns for teacher professional growth during the implementation of a science curriculum innovation. *Research in Science Education, 33* (1), 89-110.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In Abrantes, P. (Org.), *Gestão flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores*. (pp. 13-21). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pereira, F., Costa, N., & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo: o papel do departamento curricular. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Orgs.), *Gestão Curricular: Percursos de Investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pérez-Gómez, A. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições Asa.
- Pessanha, E., Daniel, M., & Menegazzo, M. (2004). Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação, 27*, 57-69.
- Purkey, W., & Smith, M. (1982). Synthesis of research on effective schools. *Education Leadership, 40* (3), 64-69.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. & Costa, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de Investigação* (pp. 79-98). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2006a). Ciência e educação: que relação? *Interacções, 3*, 160-187.
- Reis, P. (2006b). Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias sociocientíficas em sala de aula. *Interacções, 4*, 64-107.
- Reis, P. (2007). O ensino da ética nas aulas de ciências através do estudo de casos. *Interacções, 5*, 36-45.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rogers, D., & Babinski, L. (2002). *From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development*. Albany: State University of New York Press.
- Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: IIE.

- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. (1999c). Currículo e Gestão Curricular – O papel das escolas e dos professores. *Actas do Fórum Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 45-55). Lisboa: DEB.
- Roldão, M.C. (2000a). O Currículo Escolar: Da Uniformidade à Contextualização — Campos e Níveis de Decisão Curricular. *Revista de Educação, IX* (1), 81-92.
- Roldão, M. C. (2000b). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2000c). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2003). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In O. Sousa & M. Ricardo (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: o Currículo em Análise e Debate – Contextos, Questões e Perspectivas* (pp. 135-143). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. (2004a). Competências na Cultura de Escolas do 1º Ciclo. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, F. Paixão (Orgs.), *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp. 177-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2004b). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In O. Sousa & M. Ricardo (Orgs.), *Uma Escola com Sentido: o Currículo em Análise e Debate – Contextos, Questões e Perspectivas* (pp. 135-144). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis, 66*, 22-23.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis, 71*, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o Saber e o Agir do Professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., Nunes, L., & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M., Alonso, L., Peralta, H., & Costa, N. (2007). *Políticas Curriculares para o Ensino Básico – da Reorganização dos Documentos à Formação Situada nas Práticas*. Comunicação apresentada no IX Congresso da SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores. Funchal, Portugal, 26-28 de Abril de 2007.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*, 352-388.
- Rosenholtz, S. (1988). *The Teacher's Workplace*. New York: Longman.
- Sá-Chaves, I. (2003). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sacristán, G. J. (1995). *El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sanches, M. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Revista de Inovação, 10* (1), 165-194.

- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, 7 (1), 49-63.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 45 – 64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. (2007). As mudanças curriculares e os professores de Ciências do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. In M. Miguéns (Org.), *Ciência e Educação em Ciência: situação e perspectivas* (pp. 67-80). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sawyer, L., & Rimm-Kaufman, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: a Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Shein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), 323-346.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le Travail Enseignant au Quotidien. Expérience, Interactions Humaines et Dilemmes Professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tedesco, J. C., & Fanfani, E. T. (2003). Nouveaux temps. Nouveaux enseignants. In Boeck (Ed.), *Politiques d'éducation et de Formation. Former les enseignants: évolutions e ruptures*, 8, 73-87.
- Terraseca, M. (2001). Entrevista. *A Página da Educação*, 102, 7.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler, & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.
- Thurler, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler et al. (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed.
- Torre, M. (1999). Palavras de Abertura da Mesa Redonda Investigação, Formação e Ensino: Diálogos (Im)Possíveis? In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação e Ensino. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras* (pp. 487-489). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. (2007). A escola como entreposto cultural: espaços e tempos na reconfiguração da cultura organizacional da escola. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate. IV Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 195-204). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Association*, 31 (3), 453-479.
- Tyler, R. (1991). Um modelo conceptual para o desenvolvimento do currículo. In F. Machado, & M. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e Perspectivas* (pp. 93-96). Rio Tinto: Edições Asa.
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade: um desafio de ordem superior. *Revista Prelac*, 1, 106-115.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (1999). A Investigação-Ação na Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento da Autonomia dos Alunos: Alguns Dilemas. In F. Vieira *et al.* (Orgs.), *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação e Ensino. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras* (pp. 523-532). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- van Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2), 137-158.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27, 253-267.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In M. Apple *et al.* (Orgs.), *Uma Escola Com Sentido: o Currículo em Análise e Debate – Contextos, Questões e Perspectivas* (pp. 13-49). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Zahorik, J. (1987). Teachers' collegial interaction: an exploratory study. *Elementary School Journal*, 87 (4), 385-396.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 9590/1999, de 14 de Maio. *Diário da República*, 2.ª série – n.º 112. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho de 2007. *Diário da República*, 2.ª série – n.º 126. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª série – n.º 29. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 237. Assembleia da República. Lisboa.

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se aos Professores afectos a escolas da Direcção Regional de Educação do Norte e do distrito de Aveiro que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontram a leccionar as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas, no Ensino Básico (2º e 3º Ciclos).

O estudo, no âmbito do qual este questionário é administrado, insere-se num projecto de investigação de Doutoramento em Didáctica das Ciências subordinado à temática *Currículo, Desenvolvimento e Gestão Curricular das Ciências Físicas e Naturais*. Este estudo desenvolve-se em rede (parceria entre duas investigadoras) e está a ser realizado no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, sendo pretensão da administração deste questionário obter indicadores sobre concepções e dinâmicas de trabalho dos Professores inquiridos.

A sua colaboração, preenchendo o questionário de acordo com o solicitado em cada questão, é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise. Não há respostas correctas ou incorrectas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir. Assim, após ter preenchido o questionário agradecemos que o devolvesse ao seu Coordenador de Departamento.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial, não sendo possível fazer a sua identificação individual. Todavia, caso esteja interessado, será informado sobre os resultados alcançados.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

- O questionário é constituído por seis páginas, frente e verso, e encontra-se organizado em quatro blocos temáticos.
- Em cada questão, **assinale com uma cruz (x)** a sua situação ou posição. Quando aplicável, utilize a opção **outra(s)** para acrescentar a sua resposta.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1 – Idade anos (contabilizar até 31 de Dezembro de 2006)

2 – Género:

▪ Feminino ☐

▪ Masculino ☐

3 – Tempo de serviço docente (contabilizar até final do ano lectivo de 2005/2006):

▪ Menos de 1 ano ☐

▪ De 7 a 18 anos ☐

▪ De 1 a 3 anos ☐

▪ De 19 a 30 anos ☐

▪ De 4 a 6 anos ☐

▪ De 31 a 40 anos ☐

4 – Habilitações académicas:

▪ Licenciatura ☐ Em quê?

▪ Pós-Graduação ☐ Em quê?

▪ Mestrado ☐ Em quê?

▪ Doutoramento ☐ Em quê?

▪ Outra. Qual?

5 – Categoria Profissional actual:

- Professor(a) Estagiário(a) ☐
- Professor(a) Contratado(a) ☐
- Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica ☐
- Professor(a) do Quadro de Escola ☐

6 – No presente ano lectivo lecciona no(s):

- Quinto ano ☐
- Sexto ano ☐
- Sétimo ano ☐
- Oitavo ano ☐
- Nono ano ☐
- Ensino Recorrente ☐

7 – Assinale os cargos que desempenha no presente ano lectivo:

- Nenhum ☐
- Membro do Conselho Executivo / Comissão Executiva ☐
- Presidente do Conselho Pedagógico ☐
- Coordenador de Departamento ☐
- Coordenador de Ciclo / Coordenador dos Directores de Turma ☐
- Director de Turma ☐
- Sub Coordenador / Representante de Grupo ☐
- Responsável pela dinamização de Projectos e/ou Clubes ☐
- Outro(s). Qual(ais)?

8 – O Departamento Curricular a que pertence reúne professores de:

- Ciências da Natureza ☐
- Ciências Naturais ☐
- Ciências Físico-Químicas ☐
- Outra(s). Qual(ais)?

PARTE II – REPRESENTAÇÃO CONCEPTUAL

9 – Tendo por referência a sua experiência profissional, assinale as **duas expressões** que, em sua opinião, melhor reflectem o **entendimento atribuído pela generalidade dos professores** aos conceitos de: *Currículo, Desenvolvimento curricular, Gestão curricular, Projecto, Trabalho colaborativo e Competência.*

9.1 – Currículo (assinale duas expressões)

- ☐ Projecto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto.
- ☐ Programa da disciplina.
- ☐ Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo.
- ☐ Corpo uniforme de matérias a ensinar.

9.2 – Desenvolvimento curricular (assinale duas expressões)

- ☐ Desenho curricular.
- ☐ Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos.
- ☐ Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados.
- ☐ Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curriculares assumidas.

9.3 – Gestão curricular (assinale duas expressões)

- ☐ Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização.
- ☐ Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- ☐ Decisão, a nível de Departamento Curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- ☐ Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional.
- ☐ Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas.

9.4 – Projecto (assinale duas expressões)

- ☐ Documento burocrático que apresenta um conjunto de actividades gerais para colmatar presumíveis necessidades ou insuficiências de aprendizagem dos alunos.
- ☐ Conjunto de actividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos.
- ☐ Planificação de actividades interdisciplinares que se cruza com a das aulas.
- ☐ Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações.
- ☐ Sinónimo de programa.

9.5 – Trabalho Colaborativo (assinale duas expressões)

- ☐ Planificação de aulas e actividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas.
- ☐ Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática lectiva, tais como, planificações, construção de materiais didácticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas.
- ☐ Trabalho de concepção e planificação de actividades curriculares, entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano lectivo.
- ☐ Processo de interacção em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adoptar.
- ☐ Perda de tempo porque cada professor é que conhece os seus alunos.

9.6 – Competência (assinale duas expressões)

- ☐ Habilidade para determinadas tarefas.
- ☐ Organização de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e colocados em acção perante situações problemáticas.
- ☐ Capacidade de aplicar bem técnicas de trabalho.
- ☐ Apropriação, uso e mobilização dos saberes curriculares face a uma situação.
- ☐ Facilidade de pensar.

10 – Considerando a sua concepção sobre o conceito de competência, assinale os enunciados que, em sua opinião, **traduzem uma competência** a desenvolver com e pelos alunos de Ciências do Ensino Básico.

- ☐ Compreender os efeitos dos sucos digestivos na transformação dos alimentos.
- ☐ Estabelecer relações de interdependência entre os sistemas de órgãos (ex. digestivo, respiratório, circulatório, ...) que asseguram a realização das funções essenciais à vida.
- ☐ Explicar as diferentes etapas da digestão dos alimentos.
- ☐ Relacionar factores nocivos para o organismo humano (ex. tabaco, álcool, droga, ...) com a saúde física e mental do indivíduo.

PARTE III – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

11 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências, induziu-o a **alterar as formas de trabalhar com os seus colegas?**

- Sim ☐ ▪ Não ☐

12 – Se respondeu “Sim” à questão anterior, **assinale o modo como VARIOU a frequência** de cada uma das seguintes situações.

	Diminuiu	Manteve-se	Aumentou
▪ Análise e discussão conjunta de propostas emanadas do Ministério da Educação.			
▪ Avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido pelos professores do Departamento.			
▪ Identificação conjunta das necessidades de formação dos professores do Departamento.			
▪ Planificação conjunta de actividades experimentais.			
▪ Análise e discussão conjunta do Projecto Curricular de Escola e do Regulamento Interno.			
▪ Análise conjunta de possíveis soluções para resolução de problemas inerentes ao Departamento.			
▪ Aferição conjunta de critérios para rentabilizar o trabalho da equipa de professores do Departamento.			
▪ Análise conjunta da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos a ter em conta nos processos de ensino e aprendizagem.			
▪ Planificação e desenvolvimento conjunto de actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.			
▪ Identificação conjunta de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, visando a sua superação.			
▪ Concepção e delineação conjunta de actividades de enriquecimento curricular.			
▪ Elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação.			
▪ Construção, revisão, aplicação e avaliação conjunta do Projecto Curricular de Turma.			
▪ Análise e reflexão conjunta das práticas curriculares face ao seu contexto.			
▪ Construção partilhada de material didáctico-pedagógico.			
▪ Análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos.			
▪ Gestão flexível do currículo, adoptando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.			
▪ Articulação conjunta de metodologias de trabalho com outras estruturas de orientação educativas da Escola.			
▪ Concepção conjunta de projectos interdisciplinares.			
▪ Formação e debate com os colegas, visando a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.			

13 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências, **induziu-o a alterar as suas práticas curriculares?**

▪ Sim ☐

▪ Não ☐

14 – Se respondeu “**Sim**” à questão anterior, **assinale o modo como VARIOU a frequência** de cada uma das seguintes situações.

	Diminuiu	Manteve-se	Aumentou
▪ Realização de actividades experimentais.			
▪ Explicitação dos processos utilizados por cada aluno e/ou grupo de alunos.			
▪ Debates sobre as problemáticas inerentes à Ciência, Tecnologia e Sociedade.			
▪ Resolução de situações-problema.			
▪ Análise crítica de notícias veiculadas pelos meios de comunicação.			
▪ Envolvimento dos alunos em todas as actividades propostas.			
▪ Integração de saberes transversais e multidisciplinares em contexto de sala de aula.			
▪ Utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das diferentes situações.			
▪ Modos de ensino e estratégias promotoras do desenvolvimento de competências nos e com os alunos.			
▪ Concepção de estratégias que, relacionando Ciência, Tecnologia e Sociedade, promovam um maior índice de autonomia nos alunos.			
▪ Avaliação formativa para aferir as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, visando reajustar e melhorar os processos de ensino.			
▪ Envolvimento em iniciativas conducentes a actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica, visando colmatar necessidades sentidas no exercício da sua prática.			

15 – Considerando a forma como desenvolve o seu trabalho docente na escola assinale a frequência com que realiza situações de:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
▪ Trabalho individual.				
▪ Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva.				
▪ Trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina.				
▪ Trabalho com colegas do seu Departamento Curricular que leccionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade.				
▪ Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares.				
▪ Trabalho com colegas de outras Escolas.				

PARTE IV – COLABORAÇÃO NA SEGUNDA FASE DA INVESTIGAÇÃO

16 – Considerando que este questionário não conseguiu abarcar a riqueza de toda a sua experiência enquanto docente de Ciências, pretendemos averiguar a sua **disponibilidade para colaborar na segunda fase desta investigação**, partilhando documentos (planificações, planos de aula, fichas de trabalho e de avaliação), abrindo a porta da sua sala para observação de aulas e disponibilizando-se a participar num percurso de formação contextualizado.

▪ Sim, estou disponível ☐

▪ Não estou disponível ☐

17 – Se respondeu “**Sim**”, **indique alguns elementos** que nos permitam contactá-lo(a), se necessário:

E-mail _____

Telefone/Telemóvel _____

Outro _____

Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Idalina Martins e Marta Abelha

Abril de 2007

ANEXO 2 - OBJECTIVOS SUBJACENTES À CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

- Caracterizar o professor inquirido quanto aos seguintes aspectos:

- . Idade
- . Género
- . Tempo de serviço docente
- . Habilitações académicas
- . Categoria Profissional
- . Anos que lecciona no presente ano lectivo (2006/2007)
- . Cargos que desempenha no presente ano lectivo (2006/2007)

- Averiguar que disciplinas congregam o Departamento Curricular a que pertence o inquirido

1
2
3
4
5
6
7
8

PARTE II – APROPRIAÇÃO CONCEPTUAL

- Averiguar qual a opinião do inquirido sobre o entendimento atribuído pela generalidade dos professores aos conceitos de:

- . Currículo
- . Desenvolvimento curricular
- . Gestão curricular
- . Projecto
- . Trabalho colaborativo
- . Competência

- Identificar a percepção que o inquirido possui sobre o conceito de competência

9.1
9.2
9.3
9.4
9.5
9.6
10

PARTE III – PRÁTICAS DOCENTES E DINÂMICAS DE TRABALHO

- Averiguar se a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências induziu o inquirido a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas

- Caso o inquirido tenha respondido afirmativamente à questão anterior, averiguar a frequência com que são dinamizadas certas situações em contexto do Departamento Curricular e Conselho de Turma

- Averiguar se a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências induziu o inquirido a alterar as suas práticas curriculares

- Caso o inquirido tenha respondido afirmativamente à questão anterior, averiguar a frequência com que são dinamizadas certas situações inerentes ao aluno e ao professor

- Averiguar a forma como o inquirido desenvolve o seu trabalho docente na escola

11
12
13
14
15

PARTE IV – COLABORAÇÃO NA SEGUNDA FASE DA INVESTIGAÇÃO

- Saber se o inquirido se encontra disponível para colaborar na segunda fase da investigação

16, 17

ANEXO 3 - ESTUDO PILOTO

Caríssimo (a) Colega:

Somos professoras dos grupos 230 e 520, anteriormente designados por 4º e 11ºB, e estamos a desenvolver na Universidade de Aveiro, sob a orientação das Professoras Doutoras Nilza Costa e Maria do Céu Roldão, um trabalho de investigação em rede no âmbito do Doutoramento em Didáctica das Ciências. A primeira fase desta investigação engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre concepções e dinâmicas de trabalho de Professores que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontram a leccionar as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas.

O desenvolvimento da investigação incidirá, geograficamente, sobre a rede de escolas públicas da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do distrito de Aveiro. A sua colaboração no **estudo piloto**, respondendo ao questionário que junto se anexa, é fundamental para obter elementos sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões. Solicitamos-lhe, por isso, que registe também as dúvidas ou dificuldades sentidas durante o preenchimento, bem como a sua opinião sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas, na folha de comentários que consta em anexo. Os comentários visam melhorar o questionário e eliminar qualquer ambiguidade, pelo que agradecemos o seu preenchimento e devolução, através do envelope de resposta que se anexa selado e endereçado, o mais rapidamente possível.

Gratas pela sua disponibilidade e colaboração, subscrevemo-nos com consideração.

Aveiro, Fevereiro de 2007.

(Idalina Martins)

(Marta Abelha)

FOLHA DE COMENTÁRIOS

QUESTÃO	COMENTÁRIOS

Tendo em conta a minha experiência profissional e a problemática em estudo, penso ser útil abordar a(s) seguinte(s) questão(ões):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 3 – CARTA DIRIGIDA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO A SOLICITAR A PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Ex.mo(a) Senhor(a)

Presidente do Conselho Executivo da Escola

Assunto – Solicitação de participação em projecto de investigação.

Somos professoras dos grupos 230 e 520, anteriormente designados por 4º e 11ºB, e estamos a desenvolver na Universidade de Aveiro, sob a orientação das Professoras Doutoras Nilza Costa e Maria do Céu Roldão, um trabalho de investigação em rede no âmbito do Doutoramento em Didáctica das Ciências. A primeira fase desta investigação engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre concepções e dinâmicas de trabalho de Professores que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontram a leccionar as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas.

O desenvolvimento da investigação incidirá, geograficamente, sobre a rede de escolas públicas da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do distrito de Aveiro, pelo que carecemos da sua **autorização para aplicar os questionários** que seguem em anexo. Atrevemo-nos, ainda, a solicitar o seu apoio na **sensibilização do maior número de professores que leccionam as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas** para a importância do preenchimento deste questionário.

Contamos com a preciosa colaboração de todos e, desde já, manifestamos total disponibilidade para dar a conhecer os resultados desta investigação, caso esteja interessado(a).

Gratas pela sua atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos com consideração.

Aveiro, Abril de 2007.

(Idalina Martins)

(Marta Abelha)

**ANEXO 5 – CARTA DIRIGIDA AO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS
FÍSICAS E NATURAIS A SOLICITAR A PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO**

ANEXO 5 – CARTA DIRIGIDA AO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS A SOLICITAR A PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Caro(a)

Coordenador(a) da Área Disciplinar de Ciências Físicas e Naturais

Assunto – Solicitação de participação em projecto de investigação.

Somos professoras dos grupos 230 e 520, anteriormente designados por 4º e 11ºB, e estamos a desenvolver na Universidade de Aveiro, sob a orientação das Professoras Doutoras Nilza Costa e Maria do Céu Roldão, um trabalho de investigação em rede no âmbito do Doutoramento em Didáctica das Ciências. A primeira fase desta investigação engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre concepções e dinâmicas de trabalho de Professores que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontram a leccionar as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas.

O desenvolvimento desta investigação incide sobre a rede de escolas da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do distrito de Aveiro, pelo que solicitamos a sua preciosa colaboração na **distribuição dos questionários**, apresentados em anexo, **por todos os professores que leccionam as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas**. Agradecemos que, de acordo com a sua disponibilidade e boa vontade, os distribua o mais rapidamente possível e, logo que preenchidos, tenha a amabilidade de **os remeter através do envelope de resposta** que se anexa selado e endereçado. Para não comprometer o prosseguimento deste estudo, seria desejável que, **num prazo máximo de duas semanas**, nos devolvesse todos os questionários que se encontrarem preenchidos.

Contamos com a preciosa colaboração de todos e, desde já, manifestamos total disponibilidade para dar a conhecer os resultados desta investigação, caso esteja interessado(a).

Gratas pela sua atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos com consideração.

Aveiro, Abril de 2007.

(Idalina Martins)

(Marta Abelha)

**ANEXO 6 - PROFESSORES DO 3º CICLO DISPONÍVEIS A PARTICIPAR NO 2º MOMENTO DO
ESTUDO**

Questionário	Idade	Tempo Serviço	Área	Pós-graduação	Alteração
Q16	46	19-30	FQ	Não	Sim / Sim
Q28	45	19-30	FQ	Não	Sim / Sim
Q41	37	7-18	FQ	Não	Sim / Sim
Q45	31	7-18	BG	Sim	Sim / Sim
Q46	34	7-18	BG	Sim	Não / Não
Q80	36	7-18	FQ	Sim	Sim / Sim
Q93	44	19-30	FQ	Não	Sim / Sim
Q126	42	7-18	BG	Não	Não / Não
Q135	39	7-18	BG	Não	Sim / Sim
Q163	48	19-30	BG	Não	Sim / Sim
Q169	35	7-18	BG	Não	Sim / sim
Q243	51	7-18	FQ	Não	Sim / Sim
Q298	36	7-18	FQ	Não	Não / Não
Q322	42	7-18	FQ	Não	Não / Não
Q323	35	7-18	BG	Sim	Sim / Sim
Q339	42	7-18	FQ	Sim	Sim / Sim
Q411	43	7-18	FQ	Não	Sim / Sim
Q542	34	7-18	BG	Sim	Sim / Sim
Q551	40	7-18	BG	Sim	Sim / Sim
Q608	37	7-18	FQ	Não	Sim / Sim
Q656	39	7-18	BG	Não	Sim / Sim
Q664	36	7-18	FQ	Não	Sim / Sim
Q708	34	7-18	BG	Sim	Sim / Sim
Q737	40	7-18	BG	Não	Sim / Sim
Q804	40	7-18	BG	Não	Não / Não
Q822	37	7-18	BG	Sim	Sim / Sim
Q825	34	7-18	FQ	Não	Não / Não
Q834	41	7-18	BG	Não	Não / Não
Q896	46	19-30	BG	Não	Não / Não
Q928	32	7-18	BG	Não	Sim / Sim
Q931	38	7-18	FQ	Não	Não / Não
Q1119	41	7-18	BG	Não	Não / Não
Q1120	44	7-18	FQ	Não	Sim / Sim

ANEXO 7 - ENTREVISTAS 1º MOMENTO – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

		Idade	Género	Tempo de Serviço	Habilitações	Categoria	Ciclo	Observações
E1	Q46	34	M	7 a 18	Mestrado	QE	3º (BG)	O processo e Reorganização Curricular não o induziu a alterar as suas formas de trabalhar com os colegas nem as suas práticas lectivas.
E2	Q126	42	M	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (BG)	O processo e Reorganização Curricular não o induziu a alterar as suas formas de trabalhar com os colegas nem as suas práticas lectivas.
E3	Q243	51	F	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (FQ)	O processo e Reorganização Curricular induziu-o a alterar as suas formas de trabalhar com os colegas e as suas práticas lectivas.
E4	Q822	37	F	7 a 18	Mestrado	QE	3º (BG)	O processo e Reorganização Curricular induziu-o a alterar as suas formas de trabalhar com os colegas e as suas práticas lectivas.
E5	Q928	32	F	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (BG)	O processo e Reorganização Curricular induziu-o a alterar as suas formas de trabalhar com os colegas e as suas práticas lectivas.
E6	Q931	38	F	7 a 18	Licenciatura	QE	3º (FQ)	O processo e Reorganização Curricular não o induziu a alterar as suas formas de trabalhar com os colegas nem as suas práticas lectivas.

GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA NO 1º MOMENTO

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo; Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar desde quando o entrevistado está a leccionar na escola e quais os motivos que o fizeram concorrer para a mesma. 	<p>Q1 – Há quantos anos lecciona nesta Escola?</p> <p>Q2 – O que o fez concorrer para esta Escola?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer em que medida trabalhar nesta escola satisfaz ou não o entrevistado, e caso a resposta seja negativa averiguar em que tipo de Escola preferia trabalhar. 	<p>Q3 – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola? (em caso de resposta anterior negativa, avançar para a Q5)</p> <p>Q4 – Que tipo de Escola preferia? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado quanto aos aspectos positivos e negativos da escola onde lecciona. 	<p>Q5 – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o grau de valorização que a escola atribui ao trabalho desempenhado pelos professores. 	<p>Q6 – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização (adaptar conforme resposta).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado quanto às dinâmicas de trabalho adoptadas pelos professores da escola. Auscultar o entrevistado quanto à existência ou não de grupos de professores mais isolados na escola. 	<p>Q7 – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?</p> <p>Q8 – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola? Se sim, quais e porquê?</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o entendimento do entrevistado sobre em que consiste o trabalho docente. 	Q1 – Qual é, no seu entendimento, o(s) aspecto(s) central(ais) do trabalho do professor?
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a opinião do entrevistado sobre o trabalho desenvolvido entre os professores. 	Q2 – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar se na opinião do inquirido existe trabalho colaborativo docente na sua Escola, em que âmbito ocorre e em que consiste. 	Q3 – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente? Se sim, quais as sedes/estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos? E, em que consiste esse trabalho colaborativo?
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o modo como o entrevistado esclarece as suas dúvidas face a situações curriculares. 	Q4 – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a existência ou não de trabalho sistemático e organizado entre professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma e o modo como é desenvolvido. 	Q5 – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a existência ou não de subgrupos de trabalho ao nível do departamento curricular e do conselho de turma e o modo como se encontram organizados. 	Q6 – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?
<ul style="list-style-type: none"> Saber se o entrevistado pertence a algum subgrupo de trabalho. 	Q7 – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado sobre as mais-valias do desenvolvimento de trabalho colaborativo e do trabalho individual. 	Q8 – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? Que mais-valias se obtêm? Q9 – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado sobre os constrangimentos inerentes ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	Q10 – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar a opinião do entrevistado sobre as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	Q11 – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o impacte da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico na alteração das formas de trabalhar do entrevistado com os seus pares. 	Q12 – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu (ou não) a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê? Dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas.
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o impacte da formação pós-graduada nas dinâmicas de trabalho que o entrevistado desenvolve com os seus pares. 	Q13 – Considera que a pós-graduação que realizou teve impacto ao nível das dinâmicas de trabalho que desenvolve com os seus pares? Se sim, em que aspectos? Se não, porquê?

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o entendimento do entrevistado sobre gestão do currículo. 	<p>Q1 – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado quanto ao modo como a gestão do currículo é ou não promovida ao nível do departamento curricular e do conselho de turma. 	<p>Q2 – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Promove-se mais numa estrutura que noutra? Se sim, em qual e porquê? Se não, porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o modo como são elaboradas as planificações didácticas, actividades e restante material pedagógico. Perceber que relação o entrevistado estabelece entre gestão do currículo e o trabalho didáctico que a concretiza. 	<p>Q3 – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer se o entrevistado desenvolve actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares e o modo como são planificadas. 	<p>Q4 – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o modo como essas articulações, caso existam, são avaliadas; 	<p>(Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior.)</p> <p>Q5 – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado sobre o modo como as articulações desenvolvidas se reflectem na concretização das aprendizagens dos alunos; 	<p>(Caso tenha respondido afirmativamente à questão 4)</p> <p>Q6 – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar a opinião do entrevistado quanto ao processo de elaboração do PCT na escola onde lecciona. 	<p>Q7 – Como e por quem é elaborado o PCT nesta Escola? Concorda com esse processo? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a opinião do entrevistado sobre a gestão do currículo efectuada ao nível do PCT. 	<p>Q8 – Em sua opinião, para que serve o PCT? No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a opinião do entrevistado quanto à influência de acções planeadas num PCT ao nível da gestão de currículo e da planificação de estratégias de ensino. 	<p>Q9 – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.</p>

ANEXO 9 A – REGISTOS DE CAMPO DE:

- REUNIÕES DE CONSELHO DE TURMA DO 8ºB;**
- PROJECTO CURRICULAR DE TURMA;**
- AULA EM REGIME DE CO-DOCÊNCIA.**

REGISTOS DE CAMPO		
Data 10 de Setembro de 2007 Hora 15h00 – 16h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 1	Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Conhecer os elementos que constituem o Conselho de Turma - Averiguar assuntos relacionados com o PCT</p> <p><u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Elaboração/ Revisão do Regimento de Conselho de Turma e Regimento de Turma Ponto 2 – Alunos com NEE/Análise dos Processos Individuais dos Alunos – Planos de Acompanhamento Ponto 3 – Projecto Curricular de Turma</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 2 – A turma é constituída por 19 alunos, sendo que 1 deles se encontra abrangido pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (Alunos com Necessidades Educativas Especiais), artigo 2º, ponto 2, alínea i) Ensino Especial – currículo alternativo). “O respectivo Programa Educativo irá ser elaborado pelos docentes envolvidos.O Conselho de Turma é de opinião que os docentes que leccionam Português Funcional, Matemática Funcional e Desporto Escolar (Boccia) estejam presentes em próximas reuniões de Conselho de Turma para assim se inteirarem e darem a sua opinião sobre a situação do aluno” (ver acta n.º 1).</p> <p>Ponto 3 – Importa destacar que “foi iniciada a elaboração do Projecto Curricular da Turma, com base nos Projectos Curriculares de Turma dos sétimos A, B e C. A Directora de Turma informou que esta turma está integrada num Projecto de parceria com a Universidade de Aveiro e o Projecto da Turma tem como tema – Educação Ambiental. Do exposto, foi solicitado a todos os docentes o preenchimento de uma grelha onde constam o(s) tema(s)/conteúdo(s), a(s) competência(s), a(s) actividade(s) e a respectiva calendarização. Relativamente às Áreas Curriculares Não Disciplinares, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto, serão apresentadas as respectivas planificações das actividades a desenvolver, na próxima reunião de Conselho de Turma, após diálogo com os alunos” (ver acta n.º 1).</p>		<p>Ponto 2 – O aluno com Necessidades Educativas Especiais é acompanhado por uma tarefaira em contexto de sala de aula. O horário escolar e o programa educativo do aluno foram adaptados às necessidades do mesmo.</p> <p>Note-se a solicitação feita pela Directora de Turma aos professores de Português Funcional, Matemática Funcional e Desporto Escolar para que estes colaborativamente elaborem o Programa Educativo do aluno com NEE.</p> <p>Ponto 3 – A elaboração do PCT obedece a uma estrutura predefinida pelo agrupamento. A opção pela abordagem do tema Educação Ambiental resultou de uma auscultação aos alunos no final do ano lectivo anterior. Assim, a directora de turma solicitou que cada professor adequasse o plano curricular da sua disciplina ao tema a abordar, e entregasse a respectiva planificação na reunião seguinte.</p>

REGISTOS DE CAMPO		
Data 17 de Outubro de 2007 Hora 17h30 às 19h00	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 2	Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar assuntos relacionados com o PCT - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo ao nível do PCT - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores do CT</p> <p><u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Projecto Curricular de Turma: a) problemas detectados na turma e estratégias para os ultrapassar; b) áreas curriculares não disciplinares; c) interdisciplinaridade.</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 a) A Directora de Turma (DT) solicitou que cada professor se manifestasse sobre os problemas detectados na turma até ao momento. Foram salientadas algumas situações, nomeadamente, ausência de hábitos e métodos de trabalho, pouca concentração/atenção reveladas por alguns dos alunos da turma. As estratégias adoptadas passam por continuar a registar as situações que se justifiquem na “<i>folha de ocorrências</i>” que se encontra no livro de ponto, utilizar a caderneta do aluno para comunicar ao encarregado de educação as situações. A DT informou que já convocou os encarregados de educação de alguns dos alunos, alertando-os para a necessidade de tomarem uma atitude mais assertiva de modo a colaborarem com o Conselho de Turma (CT), registando-se em acta que “<i>Os docentes continuarão a promover um maior contacto com os Encarregados de Educação, via caderneta escolar, no sentido de se desenvolver uma cooperação mais eficaz no combate ao insucesso escolar e a orientar o trabalho no sentido de proporcionar a aquisição de hábitos de trabalho/estudo</i>” (ver acta n.º 2).</p> <p>b) A DT solicitou que os professores que asseguram a leccionação das áreas curriculares não disciplinares lhe entregassem as planificações anuais. As aulas de Estudo Acompanhado destinam-se a desenvolver actividades no âmbito da Matemática e da Língua Portuguesa, sendo que nas “<i>vocacionadas para a Matemática, para além de problemas e actividades matemáticas será feito um tratamento estatístico dos dados obtidos através de um inquérito realizado, no âmbito da Educação Ambiental, em Ciências Naturais e em Área de Projecto. Nas aulas vocacionadas para a Língua</i></p>		<p>a) Face aos problemas detectados nos alunos (ausência de hábitos de trabalho), o Conselho de Turma decidiu implementar algumas estratégias de superação, nomeadamente, registar as situações que se justifiquem na “<i>folha de ocorrências</i>” que se encontra no livro de ponto e utilizar a caderneta do aluno para comunicar ao encarregado de educação essas situações. A Directora de Turma informou que iria desencadear esforços no sentido de envolver os pais e encarregados de educação nos processos de ensino e aprendizagem dos seus educandos.</p> <p>É notória a predominância de uma cultura de individualismo na elaboração das planificações das áreas curriculares não disciplinares, apesar dessas planificações serem da competência de todo o conselho de turma.</p>

Portuguesa será criado um livro, cujo título ainda não está definido, no âmbito do projecto da turma, bem como serão reforçadas as competências de Língua portuguesa” (ver acta n.º 2).

Em **Formação Cívica** “serão abordados temas escolhidos pelos alunos, no primeiro e segundos períodos, no âmbito do projecto desta turma – Educação Ambiental – a saber, “As consequências da poluição do Rio Leça”, “O Concelho de Santo Tirso e o Ambiente” e no terceiro período, no âmbito do projecto “A Adolescência e Tu – no espelho...As mudanças do corpo”. Os alunos farão pesquisa e tratamento de informação e os trabalhos serão posteriormente dados a conhecer à Comunidade Educativa” (ver acta n.º 2).

Relativamente à **Área de Projecto** “serão desenvolvidas actividades relacionadas com o projecto da turma – Educação Ambiental – relativas aos seguintes temas: “As consequências da poluição do Rio Leça”, “O Concelho de Santo Tirso e o Ambiente” e “Os elementos da Natureza”. Para cada tema será feita pesquisa e tratamento de informação na www e serão utilizadas diferentes ferramentas informáticas, tais como, Microsoft Excel, Microsoft Word e Microsoft Powerpoint. Os trabalhos serão posteriormente divulgados à Comunidade Educativa” (ver acta n.º 2).

c) O Professor de Educação Física propôs a realização de um percurso pedestre ao longo do Rio Leça. A proposta foi acolhida por todos e a DT solicitou que cada professor, no âmbito da sua disciplina, apresentasse possíveis formas de contribuição para estabelecer pontos de articulação passíveis de serem desenvolvidos com esta actividade. As sugestões apresentadas foram: **Ciências Físico-químicas** (CFQ) – recolha de água para análise; **Educação Visual** (EV) – representação gráfica de objectos e espaços da natureza; **Ciências Naturais** (CN) – compreender que o rio é um ecossistema e averiguar agentes de poluição; **Educação Física** (EF) – melhoria da condição física através de actividades de orientação em espaços naturais; **Formação Cívica** (FC) – identificar consequências da poluição do Rio Leça; **Área de Projecto** (AP) – produção de um texto de reportagem sobre a visita; **Design e Comunicação** (DC) – registo fotográfico; **Língua Portuguesa / Estudo Acompanhado** (LP) / (EA) – relatório da visita. A actividade ficou calendarizada para o dia 14 de Novembro, à tarde, sendo que os professores de Educação Física, Educação Visual, Ciências Naturais, Área de Projecto, Formação Cívica, Design e Comunicação e Ciências Físico-Químicas irão acompanhar os alunos neste percurso. A DT solicitou que, atendendo às decisões tomadas, os professores reformulassem as grelhas entregues e propôs a realização de reuniões de trabalho de carácter informal para estabelecer a articulação interdisciplinar e a planificação de possíveis actividades

b) O tema Educação Ambiental será abordado numa perspectiva transversal incluindo nas áreas curriculares não disciplinares.

c) A DT já tinha em seu poder os possíveis contributos de cada disciplina para o tema do PCT: Educação Ambiental, solicitados na 1ª reunião. Estes contributos foram apresentados numa grelha preenchida individualmente por cada professor.

De modo a permitir a realização de algumas articulações e actividades, a generalidade dos professores mostrou disponibilidade para fazer algumas alterações na sequência programática dos conteúdos. Destaca-se a professora de Inglês que se revelou um pouco reticente quanto à necessidade de apresentar uma planificação didáctica anual para esta turma.

O contributo do professor de Educação Física sugeria a realização de um Percurso Pedestre pelas margens do Rio Leça, de modo a que os alunos constatassem focos de poluição existentes. Esta proposta foi discutida e aceite pelo CT, calendarizando-se a sua concretização para o dia 14 de Novembro.

Foi notória a colaboração entre alguns professores para, em conjunto com os alunos da turma, construir um livro relacionado com a temática Educação Ambiental.

REGISTOS DE CAMPO		
Data 17 de Dezembro de 2007 Hora 14h00 às 16h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 3	Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o efeito das estratégias adoptadas no sucesso educativo dos alunos</p> <p><u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Avaliação do 1º Período.</p> <p>Resumo Ponto 1 – A ficha de registo de auto-avaliação preenchida pelos alunos às diferentes áreas curriculares revela alguma incoerência entre as expectativas dos alunos e os resultados da avaliação do primeiro período.</p> <p>No âmbito da concretização do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE, a docente da disciplina de Ciências Naturais “<i>informou que foram propostas actividades relacionadas com os Seres Vivos e o Ambiente – Ecossistemas. [As quais] foram realizadas pelo aluno com o incentivo, a orientação e a indução da professora e da auxiliar que o acompanha</i>” (ver acta n.º 3).</p> <p>O elevado índice de insucesso à disciplina de Ciências Físico-Químicas (50% de níveis inferiores a 3) foi justificado pela docente como “<i>reflexo da falta de estudo; falta de concentração e pouco empenho na realização das tarefas propostas. Como estratégia de remediação a professora propõe a mudança do laboratório de Física e Química para a sala CN2, à sexta-feira das doze horas e quarenta e cinco minutos às treze horas e trinta minutos, pois esta está disponível e dispõem de mesas individuais, o que promove a concentração e o trabalho individual. Propõe ainda a realização de um maior número de exercícios de consolidação da matéria dada</i>” (ver acta n.º 3).</p> <p>O aproveitamento global dos alunos da turma foi considerado “<i>pouco satisfatório uma vez que sete alunos, de um total de dezanove, apresentam três ou mais níveis inferiores a três. (...) A fim de proporcionar um melhoramento individual e colectivo do rendimento escolar, foram delineadas as seguintes estratégias: orientar os alunos no sentido de adquirirem hábitos de trabalho; incentivar e valorizar a actuação dos alunos; estimular a participação nas actividades lectivas e noutras de enriquecimento curricular; solicitar o acompanhamento e co-responsabilização por parte do aluno e do seu Encarregado de Educação</i>” (ver acta n.º 3). O CT elaborou, para os alunos em questão, Planos de Recuperação individuais onde constam as dificuldades diagnosticadas e estratégias necessárias para as colmatar. Estes planos serão dados a assinar</p>		<p>Neste diário só se focam assuntos que não estão directamente relacionados com a avaliação individual dos alunos</p> <p>Ponto 1 – O Conselho de Turma não apontou qualquer justificação para a incoerência existente entre a auto-avaliação dos alunos e os resultados da avaliação do 1º período.</p> <p>É visível a preocupação de abordar o tema Educação Ambiental com o aluno com NEE.</p> <p>As razões apontadas pela docente de CFQ para justificar o insucesso dos alunos são extrínsecas à mesma. A proposta de mudança de sala visa colmatar as dificuldades de concentração dos alunos associadas ao último tempo da manhã num laboratório com 4 bancadas de trabalho. Em nossa opinião, esta mudança de sala irá privilegiar o trabalho individual e a diminuição da realização de actividades experimentais.</p> <p>As propostas de remediação apresentadas</p>

<p>aos respectivos Encarregados de Educação.</p> <p>O comportamento global dos alunos foi considerado satisfatório <i>“mas, a turma continua a revelar dificuldades no “saber estar” na sala de aula, salientando-se a falta de atenção/concentração nas tarefas propostas e em desenvolvimento, com episódios frequentes de conversas laterais, e participação desorganizada nas tarefas da aula, com frequente esquecimento das regras de trabalho de pares/grupo definidas nas várias áreas curriculares. A Directora de Turma continuará a tomar as devidas diligências junto dos discentes, co-responsabilizando-os no processo ensino/aprendizagem. Os docentes continuarão a exigir aos alunos o cumprimento das regras de saber estar na sala de aula e a informar a Directora de Turma sobre as atitudes e posturas menos correctas, registando a ocorrência na Ficha de Ocorrências, que se encontra no Livro de Ponto, bem como reforçarão a utilização da Caderneta Escolar para informar os Encarregados de Educação sobre as faltas relativas a trabalho, empenho ou atitudes menos correctas. A Directora de turma continuará a sensibilizar os Encarregados de Educação para a necessidade de exigirem e inculcarem nos seus educandos o cumprimento de regras de trabalho, estudo e convivência, no decurso das aulas”</i> (ver acta n.º 3).</p> <p>A docente responsável pela leccionação de Área de Projecto informou que desenvolveu <i>“dois pequenos projectos, em articulação com as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Formação Cívica, que contribuíram para a consolidação de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências. Os projectos desenvolvidos tiveram como temas o “Teorema de Pitágoras” e “As Consequências da Poluição do Rio Leça”. As actividades desenvolvidas incluíram pesquisas e tratamento de informação, criação de uma apresentação electrónica e escrita de um artigo de reportagem. Os alunos participaram com interesse e cooperaram nas actividades propostas”</i> (ver acta n.º 3).</p> <p>A docente responsável pela leccionação de Formação Cívica informou que os alunos <i>“realizaram um trabalho de pesquisa no âmbito do projecto desta turma – Educação Ambiental, a saber, “As consequências da poluição do Rio Leça”, tendo resultado uma apresentação em powerpoint, que será dado a conhecer à comunidade educativa junto ao painel Eco-escolas - “Ponto Verde”. Pode-se afirmar que foram desenvolvidas as competências previamente definidas e que os alunos revelaram interesse, entusiasmo, curiosidade, criatividade, autonomia e responsabilidade na consecução do trabalho a desenvolver”</i> (ver acta n.º 3).</p> <p>O CT avaliou a actividade: <i>“Percurso pedestre à nascente do Rio Leça”, que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Visual, Design de Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Área de Projecto, Formação Cívica, salientando que esta “decorreu como previsto, tendo os alunos demonstrado muito interesse, empenho e entusiasmo no decurso da mesma. Os docentes consideram que esta actividade foi uma mais-valia para os alunos pois possibilitou o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão crítica, da observação e da curiosidade científica, para além da abertura de espírito e disponibilidade para a mudança. A análise química da água recolhida será feita no início do segundo período uma vez que só aí os alunos terão competências para compreender o trabalho que vão desenvolver. Os professores de Língua Portuguesa e TIC, apesar de não terem acompanhado os alunos na visita realizaram com estes, em contexto sala de aula, relatórios sobre a mesma e foi feito o respectivo tratamento informático”</i> (ver acta n.º 3).</p>	<p>visam o desenvolvimento de hábitos de estudo nos alunos e a co-responsabilização dos respectivos Encarregados de Educação.</p> <p>As estratégias delineadas nos Planos de Recuperação são comuns para a generalidade dos alunos, não sendo apresentadas propostas de diferenciação curricular a qualquer disciplina.</p> <p>Em nossa opinião, verifica-se alguma incoerência quando o CT considera o comportamento global dos alunos satisfatório e aponta dificuldades no cumprimento de regras de trabalho, por exemplo: conversas paralelas e participação desorganizada.</p> <p>É visível uma preocupação em estabelecer articulações interdisciplinares promotoras do desenvolvimento de competências nos alunos, recorrendo a técnicas de pesquisa e tratamento de informação em formato electrónico e, posteriormente, a sua divulgação através de um artigo de reportagem publicado no Jornal do Agrupamento.</p> <p>Importa salientar que o Conselho de Turma reconheceu mais-valias no desenvolvimento destas actividades interdisciplinares, como por exemplo um maior interesse e empenho por parte dos alunos.</p> <p>O Percorso Pedestre foi uma actividade com grande aceitação por parte dos alunos e dos professores, pois permitiu o desenvolvimento de várias aprendizagens em contexto.</p>
---	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 16 de Janeiro de 2008 Hora 17h30 às 18h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 4	Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Esclarecer os elementos do CT sobre novas dúvidas relacionadas com o Projecto em Rede</p> <p><u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Projecto em Rede</p> <p>Resumo Ponto 1 – As investigadoras deram, novamente, a conhecer as linhas orientadoras do Projecto em Rede, os objectivos das investigações e os contributos que se esperam dos diferentes elementos do Conselho de Turma. As professoras de CN e CFQ mostraram-se disponíveis para planificar uma ou duas aulas de 90 minutos, cuja leccionação ocorrerá em regime de co-docência. As principais dúvidas dos professores situavam-se no âmbito da acreditação ou não do trabalho desenvolvido e, em caso afirmativo, no modo como se irá desenrolar a avaliação. <i>“As investigadoras informaram que já desencadearam as diligências necessárias junto do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua para que o trabalho desenvolvido pelos docentes deste Conselho de turma venha a ser creditado na modalidade de Círculo de Estudos”</i> (ver acta n.º 4). A Professora de TIC disponibilizou-se para criar uma disciplina na Plataforma Moodle na página da Escola, onde serão inscritos os professores deste Conselho de Turma e as responsáveis pelo Projecto em Rede. Este espaço possibilitará a colocação de questões e a sua discussão, bem como a disponibilização de documentos de trabalho com interesse para os participantes no projecto em rede. A Directora de Turma realçou o facto deste Projecto ambicionar o desenvolvimento de actividades, com os alunos do 8ºB, que proporcionem uma abordagem articulada e integrada das aprendizagens das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, por forma a evidenciar as relações de interdependência entre as várias áreas do saber. Alertou, ainda, para a importância do CT desenvolver experiências educativas que, assentes numa cultura de colaboração docente, promovam o desenvolvimento de competências nos e com os alunos envolvidos. Neste sentido foi reforçada pelo DT a necessidade de continuar a realizarem-se reuniões de trabalho de carácter informal para estabelecer a articulação interdisciplinar e a planificação de possíveis actividades</p>		<p>Ponto 1 – As reservas em colaborar no Projecto em Rede manifestadas pelo CT no final do 1º período resultaram da interpretação de uma informação que os induziu, erroneamente, a pensar que apenas seriam acreditadas acções de formação no âmbito da didáctica específica e das TIC. O esclarecimento, por parte das investigadoras, quanto à possibilidade do trabalho docente desenvolvido pelo CT vir a ser acreditado na modalidade de Círculo de Estudos, talvez seja, em nosso entender, o principal motivo que justifica a mudança de atitude face à actual disponibilidade para colaborar no Projecto em Rede. Os professores de Ensino Especial, Língua Portuguesa Funcional e Matemática Funcional foram convocados para esta reunião, uma vez que na turma está incluído um aluno com NEE. As Professoras de Língua Portuguesa Funcional e Matemática Funcional manifestaram-se pouco satisfeitas pelo facto de terem sido convocadas. Os elementos do CT discutiram entre si a participação ou não neste projecto do aluno com NEE. Perante a ausência de um consenso geral, solicitaram a opinião das investigadoras. As investigadoras alertaram para o facto do aluno ser um elemento da turma, logo não poder ser excluído dos projectos desenvolvidos.</p>

REGISTOS DE CAMPO		
Data 6 de Fevereiro de 2008 Hora 15h30 às 17h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 5	Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o efeito das estratégias adoptadas no sucesso educativo dos alunos</p> <p><u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Avaliação intercalar.</p> <p>Resumo Ponto 1 – O CT analisou os efeitos da implementação dos Planos de Recuperação nos alunos e optando por <i>“reforçar as estratégias delineadas nos Planos de Recuperação elaborados na reunião de avaliação do primeiro período uma vez que considera ter havido muito pouco tempo para a sua implementação”</i> (ver acta n.º 5). Foram, ainda, elaborados Planos de Recuperação para mais 2 alunos que revelaram um aproveitamento não satisfatório a três ou mais disciplinas. Os alunos com Plano de recuperação <i>“continuam a não revelar hábitos e métodos de estudo e trabalho diários, pois constatou-se que apenas estudam e se aplicam nas vésperas das fichas de avaliação, não se traduzindo este estudo num conhecimento adquirido; também revelam falta de perseverança na execução das tarefas propostas pois nas aulas as mesmas só são realizadas depois da insistência do professor e de acompanhados pelo mesmo; a falta de responsabilidade e interesse em superar as suas dificuldades também se faz notar uma vez que as actividades propostas para serem realizadas em casa nem sempre são executadas e quando realizadas, ora são copiadas pelas soluções do manual ou pelos colegas, ora são apresentadas incompletas. Também como causa desta situação, o Conselho de Turma considera a falta de acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação, apesar destes já terem sido alertados, pela Directora de Turma, para a necessidade de um acompanhamento efectivo e diário na vida escolar dos seus educandos. Também é feito constantemente pelos professores das várias disciplinas, nas suas aulas, aos alunos, o alerta de que, por mais estratégias que os professores adoptem, a superação das dificuldades dependerá essencialmente do empenho e interesse que eles demonstrarem”</i> (ver acta n.º 5). A avaliação global do aproveitamento e comportamento dos alunos da turma é pouco satisfatória. A professora de Português Funcional informou que está a abordar a temática Educação Ambiental através da análise de textos com o aluno com NEE (diferenciação curricular).</p> <p>O Conselho de Turma propôs a realização de uma Visita de Estudo à Fundação de Serralves e ao Pavilhão da Água como actividade interdisciplinar entre a generalidade das áreas curriculares, com excepção Francês, História e Educação Física.</p>		<p>Neste diário só se focam assuntos que não estão directamente relacionados com a avaliação individual dos alunos</p> <p>Ponto 1 – O insucesso dos alunos é justificado pelos professores por factores de natureza extrínseca aos próprios, salientando que a diversificação de estratégias não surte os efeitos desejados.</p> <p>Tornou-se perceptível que as estratégias definidas para os alunos com Plano de Recuperação não estão a surtir efeito, todavia não se discutiram os motivos nem se delinearam novas estratégias.</p> <p>Os recursos didácticos utilizados na leccionação das aulas das diferentes disciplinas são construídos individualmente e são comuns a todas as turmas do 8º ano de escolaridade.</p> <p>Os professores das várias disciplinas solicitam aos alunos a realização de trabalhos de grupo, os quais se repercutem na avaliação final dos alunos. Entendemos que os temas propostos e a avaliação destes trabalhos poderia ser</p>

<p>A concretização desta visita está prevista para o final do mês de Fevereiro, ambicionando-se a realização de um filme como produto final.</p>	<p>interdisciplinar, permitindo aos alunos perceber as inter-relações dos saberes.</p> <p>Saliente-se a preocupação de incluir o aluno com NEE nas actividades sobre o tema Educação Ambiental.</p> <p>A proposta desta visita de estudo denota uma preocupação dos professores em estabelecer relações de interdisciplinaridade e de promover aprendizagens em contexto real.</p>
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
<p>Data 18 de Março de 2008 Hora 14h30 às 17h00</p>	<p>Local Escola</p>	
<p>Conjunto de notas n.º 6</p>	<p>Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB</p>	<p>Observações</p>
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o efeito das estratégias adoptadas no sucesso educativo dos alunos <u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Avaliação do segundo período</p> <p>Resumo Ponto 1 – A ficha de registo de auto-avaliação preenchida pelos alunos às diferentes áreas curriculares revelam um desfasamento entre as expectativas dos alunos e os resultados da avaliação efectuada pelos professores, talvez “<i>devido à falta de maturidade e/ou responsabilidade com que os alunos assumem o preenchimento desse documento. A Directora de Turma irá sensibilizar, mais uma vez, os alunos para a importância de uma auto-avaliação consciente na formação do indivíduo</i>” (ver acta n.º 6). Atendendo a alterações legislativas, o processo do aluno com NEE foi reavaliado e, actualmente, passará a beneficiar das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, designadamente: art. 16º Adequações do processo de ensino e de aprendizagem, ponto 2, alínea e) Currículo específico individual, conjugado com o art. 21º. A docente de Ciências Naturais “<i>informou que não foi possível concretizar a articulação com as Aulas de Apoio Individualizado de Geografia por ter sido necessário ajustar o ritmo da aula ao ritmo de trabalho do aluno. Esta será estabelecida no próximo período</i>” (ver acta n.º 6).</p>		<p>Neste diário só se focam assuntos que não estão directamente relacionados com a avaliação individual dos alunos.</p> <p>Ponto 1 – Segundo o Conselho de Turma a maturidade dos alunos condiciona o respectivo processo de auto-avaliação.</p> <p>Os resultados de avaliação dos alunos foram objecto de uma análise e da definição de estratégias de superação a implementar no 3º período.</p> <p>O Conselho de Turma responsabiliza os alunos pelos níveis de sucesso insatisfatórios, salvaguardando que as estratégias</p>

<p>O CT considerou o aproveitamento global dos alunos <i>“pouco satisfatório uma vez que cinco alunos, de um total de dezanove, apresentam três ou mais níveis inferiores a três. (...) A fim de proporcionar um melhoramento individual e colectivo do rendimento escolar, foram delineadas as seguintes estratégias: orientar os alunos no sentido de adquirirem hábitos de trabalho; incentivar e valorizar a actuação dos alunos; estimular a participação nas actividades lectivas e noutras de enriquecimento curricular; solicitar o acompanhamento e co-responsabilização por parte do aluno e do seu Encarregado de Educação”</i> (ver acta n.º 6).</p> <p>O CT considera que <i>“as estratégias implementadas e os métodos de trabalho foram criteriosamente seleccionados tendo em conta a especificidade da turma, no entanto, os alunos não cumpriram as tarefas escolares propostas, não adquiriram hábitos e métodos de trabalho. De uma forma geral, estes alunos revelam interesses divergentes dos escolares, falta de aspiração social, cultural e profissional. Todos estes factores condicionam o sucesso do plano. O Conselho de Turma deliberou pelo reforço das estratégias educativas anteriormente definidas no Plano de Recuperação e no Projecto Curricular de Turma”</i> (ver acta n.º 6).</p> <p>O comportamento global dos alunos da turma foi <i>“considerado pouco satisfatório, a turma continua a revelar dificuldades no “saber estar” na sala de aula, salientando-se a falta de atenção/concentração nas tarefas propostas e participação desorganizada nas tarefas da aula, com frequente esquecimento das regras de trabalho de pares/grupo definidas nas várias áreas curriculares”</i> (ver acta n.º 6).</p> <p>A docente responsável pela leccionação de Área de Projecto referiu que <i>“os alunos trabalharam em projectos de grupo, sobre o tema “O Concelho de Santo Tirso e o Ambiente”, tendo desenvolvido um filme em Windows Movie Maker sobre a Poluição do Rio Leça, bem como apresentações electrónicas em PowerPoint sobre “Energia”, “Tratamento de Resíduos Sólidos” e “Jardins e Zonas Verdes”. A turma revelou grande interesse e, no geral, os grupos empenharam-se activamente no desenvolvimento dos projectos. Estes projectos foram desenvolvidos em articulação com outras áreas disciplinares e permitiram desenvolver várias competências, entre as quais: compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; utilização de procedimentos de pesquisa racional e metódica de informação na Internet, com vista a uma selecção criteriosa da informação; revelação de espírito crítico em relação ao tema em estudo; rentabilização das TIC na construção do conhecimento em diversos contextos do mundo actual”</i> (ver acta n.º 6).</p> <p>A docente responsável pela leccionação de Formação Cívica informou que os alunos <i>“realizaram um trabalho de pesquisa no âmbito do projecto desta turma – Educação Ambiental, a saber, “O Concelho de Santo Tirso e o Ambiente”, tendo resultado uma apresentação em powerpoint, que será dado a conhecer à comunidade educativa junto ao painel Eco-escolas – “Ponto Verde”. A docente considera este trabalho uma mais-valia uma vez ao longo do trabalho os alunos foram confrontados e descobriram novos aspectos/situações relativas ao seu concelho. Os discentes revelaram interesse, entusiasmo, curiosidade, criatividade, autonomia e responsabilidade na consecução do trabalho a desenvolver. Foi notória a evolução de alguns elementos no tratamento da informação recolhida e no domínio das TIC. Também foram tratados assuntos relacionados com a Direcção de Turma”</i> (ver acta n.º 6).</p> <p>O CT avaliou a Visita de Estudo efectuada, no dia 29 de Fevereiro, à Fundação de Serralves e ao Pavilhão da Água, salientando que esta actividade, ao envolver directamente as disciplinas de Geografia, Educação Visual, Design de Comunicação, Educação Tecnológica, Ciências Naturais e Ciências Físico-químicas, <i>“foi uma mais-valia para os alunos pois permitiu contacto com as diferentes modalidades expressivas e com a geometria das formas aplicada aos jardins e espaços em geral, relacionando a geometria, a arte e a técnica, relembando propriedades e relações geométricas, no</i></p>	<p>implementadas, durante o 2º período, foram criteriosamente seleccionadas.</p> <p>Não foram definidas estratégias para melhorar o comportamento global dos alunos da turma.</p> <p>As actividades desenvolvidas no âmbito da Área de Projecto foram do interesse dos alunos e permitiram estabelecer articulações com outras áreas disciplinares e o desenvolvimento de várias competências, rentabilizando as TIC como uma ferramenta facilitadora da construção de conhecimento.</p> <p>As actividades desenvolvidas em Formação Cívica foram do agrado dos alunos pois, segundo a docente, permitiram contextualizar as aprendizagens.</p> <p>A visita de estudo organizada colaborativamente entre os professores de Geografia, Educação Visual, Design de Comunicação, Educação Tecnológica, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas foi considerada uma mais-valia para os alunos na medida em que permitiu estabelecer articulações entre várias áreas disciplinares e o contacto directo com situações do dia-a-dia que contextualizam as aprendizagens abordadas em sala de aula.</p>
--	---

<p>âmbito das disciplinas de Educação Visual, Tecnológica e Design de Comunicação e Matemática. Possibilitou, ainda, um contacto directo com um “grande ecossistema urbano”, onde foi possível observar os seus diversos constituintes e seu funcionamento, para além de ter permitido consolidar conceitos/termos estudados previamente. A visita ao Pavilhão da Água também foi do agrado dos discentes e com ela foram conseguidos vários objectivos como, por exemplo, assistir / participar na realização de experiências aplicando conceitos e princípios elementares das Ciências e observar, interpretar e realizar experiências científicas e tomar consciência de como o elemento Água é fundamental à Vida e um bem precioso que deve ser preservado, atendendo ainda às suas inúmeras aplicações” (ver acta n.º 6).</p>	
---	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 25 de Junho de 2008 Hora 17h30 às 19h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 7	Contextualização Reunião de Conselho de Turma do 8ºB	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o efeito das estratégias adoptadas no sucesso educativo dos alunos</p> <p><u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Avaliação do terceiro período</p> <p>Resumo Ponto 1 – A ficha de registo de auto-avaliação preenchida pelos alunos às diferentes áreas curriculares revelam disparidades, ora por excesso ora por defeito, entre as expectativas dos alunos e os resultados da avaliação efectuada pelos professores. Segundo o CT, “este facto, revela a falta de maturidade e de responsabilidade com que os alunos assumem o preenchimento deste documento” (ver acta n.º 7).</p> <p>A Professora de Educação Visual justificou o sucesso educativo à disciplina com a “dedicação, empenho e interesse excepcional demonstrado pelos discentes nas diversas tarefas propostas apresentadas no âmbito do Projecto em Rede” (ver acta n.º 7).</p> <p>O CT considerou que houve uma evolução positiva no aproveitamento global dos alunos, classificando-o de “satisfatório, uma vez que apenas dois alunos obtiveram mais de três níveis inferiores a três” (ver acta n.º 7). O comportamento global, por sua vez, não foi objecto de melhoria, continuando os alunos a “revelar dificuldades no “saber estar” na sala de aula, salientando-se a falta de atenção/concentração nas tarefas propostas e participação desorganizada nas tarefas da aula,</p>		<p>Neste diário só se focam assuntos que não estão directamente relacionados com a avaliação individual dos alunos</p> <p>Ponto 1 – Apesar da Directora de Turma ter afirmado, na reunião anterior, que iria sensibilizar os alunos para a importância do processo de auto-avaliação, continuaram a verificar-se disparidades entre as propostas de auto-avaliação dos alunos e as dos professores. O motivo evocado para justificar este facto voltou a ser a falta de maturidade e de responsabilidade dos alunos no preenchimento das fichas de registo de auto-avaliação.</p>

<p><i>com frequente esquecimento das regras de trabalho de pares/grupo definidas nas várias áreas curriculares” (ver acta n.º 7). As medidas propostas pelo CT nos Planos de Recuperação surtiram os efeitos desejados na generalidade dos alunos, pois dos 9 alunos nesta situação, “sete conseguiram apresentar progressos e superar as dificuldades diagnosticadas, adquirindo as competências essenciais em todas e/ou na maioria das disciplinas intervenientes” (ver acta n.º 7).</i></p> <p><i>O tema “Os Quatro Elementos da Natureza” foi desenvolvido em Área de Projecto “segundo três perspectivas: literária, lúdica e da gestão sustentável do recursos, tendo sido desenvolvido um blogue de debate e sensibilização para o tema, disponível em http://os4elementosdanatureza.blogspot.com. Este blogue constitui um recurso didáctico que pretende desenvolver várias competências, tais como: mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. O desenvolvimento do blogue foi assente numa cultura de trabalho colaborativo entre alunos e docentes de diferentes áreas disciplinares (Ciências Naturais, Educação Tecnológica, Educação Física, Língua Portuguesa, etc.), donde resultaram diferentes materiais, tendo alguns sido publicados e discutidos no blogue. A turma revelou grande interesse e, no geral, os grupos empenharam-se activamente no desenvolvimento dos projectos, tendo esta experiência de trabalho colaborativo sido, inclusivamente, objecto de escrita de um artigo, que foi publicado no terceiro número do jornal do agrupamento” (ver acta n.º 7).</i></p>	<p>As tarefas desenvolvidas na disciplina de Educação Visual, no âmbito da concretização das actividades do Projecto em Rede foram do agrado dos alunos, traduzindo-se em maiores índices de empenho e, por conseguinte, de sucesso das aprendizagens.</p> <p>As estratégias implementadas surtiram efeitos positivos no aproveitamento global dos alunos, todavia o mesmo não se verificou ao nível do comportamento global dos alunos da turma.</p> <p>A opção pedagógica de atribuir a leccionação da Área Projecto a um professor do grupo de docência 550 (Informática) foi ao encontro das orientações do Ministério da Educação, designadamente as referentes ao recurso às TIC no 8º ano de escolaridade.</p> <p>A construção e desenvolvimento de um blogue sobre a temática “Os quatro elementos da Natureza” permitiu que os alunos estabelecessem articulações entre diferentes áreas curriculares. Neste sentido constituiu uma mais-valia no desenvolvimento de competências dos alunos.</p>
---	--

REGISTOS DE CAMPO		
Ano lectivo 2007/2008 Turma: 8º B	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 1	Contextualização Projecto Curricular de Turma (PCT)	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Analisar o PCT.</p> <p>Resumo O PCT é construído ao longo do ano lectivo e tem por referência uma minuta orientadora que contempla várias dimensões, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da equipa pedagógica (professores da turma); - Caracterização dos alunos da turma (contexto escolar, pessoal, social e económico) e horário da turma; - Problemas detectados na turma (influentes no aproveitamento escolar) e actividades/estratégias de superação; - Actividades de enriquecimento curricular; - Caracterização individual dos alunos da turma; - Plano de Actividades da turma; - Formas e instrumentos de avaliação a implementar; - Áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica); - Situações específicas de alunos (Alunos com NEE, adaptações curriculares, condições especiais de avaliação, alunos com Plano de Recuperação e apoios educativos); - Alunos em risco de retenção; - Conteúdos não leccionados; - Critérios de Avaliação; - Regimento da turma. 		<p>O PCT apresenta-se como um documento burocrático, resultante da compilação de diferentes informações de modo acrítico e pouco reflexivo. Esta observação comprova-se pela ausência de uma avaliação periódica do efeito das actividades/estratégias de superação dos problemas detectados nos alunos da turma.</p> <p>No PCT consta uma caracterização detalhada de cada aluno, identificando-se os principais problemas influentes no aproveitamento escolar.</p> <p>Note-se que as actividades/estratégias de superação definidas são comuns para todos os alunos, apesar dos problemas detectados poderem ser distintos.</p> <p>As formas e instrumentos de avaliação a implementar contemplam as seguintes dimensões: conhecimentos, atitudes e valores.</p> <p>Não constam no PCT as adequações curriculares efectuadas às diferentes áreas disciplinares tendo em consideração o contexto específico dos alunos da turma, exceptuando-se a situação do aluno com NEE de carácter permanente.</p> <p>As articulações curriculares estabelecidas não estão evidenciadas no PCT, excepto uma</p>

	<p>grelha de articulações referente a uma actividade – Percorso Pedestre – elaborada no âmbito do Projecto em Rede.</p> <p>Os critérios de avaliação são remetidos para os dossiers de departamento, não se considerando as especificidades dos alunos da turma.</p> <p>A planificação anual de Área de Projecto contempla o item interdisciplinaridade, apontando apenas as disciplinas, sem referência às temáticas em articulação.</p> <p>A avaliação final do impacto do PCT nos alunos da turma está ausente, bem como possíveis sugestões a implementar no próximo ano lectivo.</p>
--	---

REGISTOS DE CAMPO		
Data 29 de Janeiro de 2008 Hora 12h00 às 13h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 1	Contextualização Aula em regime de co-docência CFN	Observações
<p>Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o impacto de uma aula de CFN em regime de co-docência, ao nível dos alunos e dos professores.</p> <p>Resumo</p> <p>Esta experiência resultou dum repto lançado às professoras de CN e CFQ de uma turma do 8º ano que, enquanto participantes no projecto de investigação em rede (Escola e Departamento de Didáctica e Tecnologia da Universidade de Aveiro), acederam ao desafio de planificar, implementar e avaliar uma aula em regime de co-docência.</p> <p>Após análise das planificações anuais das disciplinas de CN e CFQ do 8º ano, elaboradas no contexto do Departamento, as professoras entenderam que, efectuando alguns reajustes às planificações iniciais, a temática “Chuvas Ácidas” era passível de ser articulada e abordada com os alunos numa perspectiva CTS, envolvendo conceitos e processos científicos do campo das CN e CFQ.</p> <p>Cada uma das professoras efectuou pesquisas individuais, apresentando os resultados em reuniões de trabalho informais, posteriormente, conceberam um plano de aula com a duração de 90 minutos e respectivos recursos didácticos a explorar com os alunos, designadamente: apresentação em PowerPoint, protocolo experimental e ficha de trabalho.</p> <p>A aula decorreu em três momentos, a saber:</p> <p>1 – Apresentação e discussão de um PowerPoint onde constavam questões-problema (Anfiteatro);</p> <p>2 – Realização de uma actividade experimental: “Simulação das chuva ácidas” e de um relatório da actividade (Laboratório);</p> <p>3 – Correção do relatório e debate sobre a questão: “Que desequilíbrios nos ecossistemas provocam as chuvas ácidas?” (Anfiteatro).</p> <p>O elevado interesse manifestado pelos alunos no desenrolar desta experiência educativa levou a que a sua avaliação só fosse concretizada na aula seguinte. Assim, na avaliação da implementação do plano de aula os alunos destacaram a: (i) inovação desta experiência educativa; (ii) interdisciplinaridade entre as CN e as CFQ; (iii) transposição da temática abordada para situações do dia-a-dia e (iv) vontade de vivenciar mais situações de aulas em regime de co-docência.</p> <p>As professoras avaliaram a implementação do plano de aula salientando: (i) o maior entusiasmo dos alunos; (ii) a apropriação mais aprofundada da temática abordada; (iii) a maior contextualização das aprendizagens e (iv) dificuldades na gestão do tempo ao nível do trabalho inerente à planificação da aula e do desenvolvimento desta em regime de co-docência.</p>		<p>Saliente-se que, do ponto de vista do processo educativo, esta foi a primeira vez que as duas professoras leccionaram em regime de co-docência e que os alunos vivenciaram esta experiência na área curricular das CFN.</p> <p>A participação neste projecto de intervenção em parceria conferiu, segundo as professoras participantes, maior segurança e abertura ao desenvolvimento de práticas curriculares diferentes das que promovem habitualmente.</p> <p>Ao nível da investigação, permitiu aprofundar o conhecimento sobre dinâmicas inovadoras em Didáctica das Ciências, em particular no que concerne ao desenvolvimento de temas CTS, ao trabalho colaborativo entre professores da área curricular das CFN e ao trabalho em parceria entre professores e investigadores.</p> <p>A concretização desta experiência educativa evidencia a necessidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover um maior número de projectos de intervenção em parceria que envolvam instituições de ensino superior e não superior - diferenciar e valorizar os exemplos de boas práticas, atribuindo-lhes maior visibilidade e reconhecimento na comunidade educativa e investigativa.

ANEXO 9B – REGISTOS DE CAMPO DE REUNIÕES E ACTAS DO DEPARTAMENTO CURRICULA DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

REGISTOS DE CAMPO		
Data 5 de Setembro de 2007 Hora 11:00h	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 1	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a constituição do departamento; - Averiguar a orgânica de trabalho estabelecida entre os professores. <p><u>Da reunião:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os docentes que constituem o departamento; - Preparar a próxima reunião de trabalho; - Distribuir os horários. <p>Resumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - O departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais é constituído por professores dos grupos disciplinares de: Matemática e Ciências 2º ciclo (6), Matemática 3º ciclo (4), Ciências Físico-Químicas (2), Ciências Naturais (2) e TIC (1). - A coordenadora deu a conhecer as tarefas a serem realizadas até à próxima reunião de departamento, a saber: priorização das competências específicas por disciplina, definição de critérios de avaliação, elaboração das planificações didácticas e análise e reflexão individual da Ficha de Registo de Avaliação em vigor no Agrupamento. - A coordenadora, no final da reunião, entregou o horário de cada docente. 		<ul style="list-style-type: none"> - O elevado número de professores (15) que se congregam neste departamento poderá constituir-se como um constrangimento à orgânica de trabalho das reuniões. - Constituíram-se grupos de trabalho por disciplina e ano de escolaridade para realizar as tarefas propostas pela coordenadora. - Notou-se que a generalidade dos professores considera que competências essenciais e específicas são sinónimos. - Constatou-se que os horários entregues foram ao encontro das expectativas da maioria dos professores.

REGISTOS DE CAMPO		
Data 19 de Setembro de 2007 Hora 17:00h às 18:30h	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 2	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar formalmente o Projecto em rede (esclarecer dúvidas); - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <u>Da reunião:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovar a acta da reunião anterior - Apresentar o Projecto em Rede e esclarecer possíveis dúvidas - Dar a conhecer as informações da reunião do Conselho Pedagógico - Definir os critérios de avaliação por disciplina - Analisar e reestruturar as planificações didácticas por disciplina - Propor actividades para o Plano Anual de Actividades Resumo <ul style="list-style-type: none"> - A apresentação geral do Projecto em Rede, cujos destinatários eram os professores de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas, suscitou algumas dúvidas que prontamente foram esclarecidas. - As informações resultantes da Reunião de Conselho Pedagógico foram lidas pela coordenadora e não suscitaram quaisquer dúvidas. - Os alunos são avaliados tendo por referência factores de ponderação ao nível cognitivo (75%) e ao nível de atitudes e valores (25%). No 9º ano de escolaridade e à disciplina de Ciências Físico-Químicas é atribuído um peso de 80% ao nível cognitivo e 20% ao nível das atitudes e valores, alegando o facto de se tratar de um ano de final de 		<ul style="list-style-type: none"> - Algum constrangimento inicial relativamente à presença das investigadoras, que se manifestou em intervenções pouco espontâneas. - Os professores manifestaram alguma resistência em participar no Projecto, alegando uma sobrecarga de trabalho. As investigadoras salientaram que o possível acréscimo de trabalho, ambicionava reflectir-se em contributos para a formação profissional dos professores envolvidos. - As planificações didácticas foram elaboradas em pequenos grupos de trabalho cujo critério de constituição foi a leccionação da mesma disciplina e ano de escolaridade. A apresentação destas planificações não foi alvo de análise e discussão em grande grupo, o que transparece uma possível supremacia disciplinar. - A presença, nesta reunião, de um

<p>ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As planificações didácticas por disciplina e ano de escolaridade foram entregues à coordenadora e não foram objecto de discussão em grande grupo. - As actividades propostas para o Plano Anual foram diversificadas e contemplaram todas as áreas disciplinares, havendo a preocupação de as articular entre o ensino Pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico. 	<p>representante do Ensino Pré-escolar e outro do 1º Ciclo do Ensino Básico teve como intuito facilitar a concretização de articulações entre os vários níveis de Ensino (Pré, 1º, 2º e 3º Ciclos) quanto às actividades a propor para o Plano Anual de Actividades.</p>
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 17 de Outubro de 2007 Hora 14h30 às 16h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 3	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <u>Da reunião:</u> <p>Ponto1 – Informações do Conselho Pedagógico</p> <p>Ponto 2 – Regimento Interno do Departamento</p> <p>Ponto 3 – Apresentação do Plano de Trabalho do Departamento (calendarização das reuniões de departamento)</p> <p>Ponto 4 – Apresentação e reflexão sobre os eixos prioritários do Projecto Educativo</p> <p>Ponto 5 – Critérios a adoptar e medidas de reforço a implementar no domínio das didácticas específicas das disciplinas</p> <p>Ponto 6 – Provas de Conhecimento</p> <p>Ponto 7 – Balanço do Plano de Acção da Matemática</p>		<p>Ponto 1 – A leitura da acta não suscitou quaisquer dúvidas, discussão ou pedidos de esclarecimento.</p> <p>Ponto 2 – A aprovação do regimento interno não careceu de qualquer discussão prévia. A nova designação do departamento agradou à generalidade dos elementos.</p> <p>Ponto 4 – A “passividade” com que os professores aceitaram os referidos eixos foi notória. Saliente-se que não existiu qualquer questionamento ou reflexão sobre as implicações destes eixos na organização e prática docente.</p> <p>Ponto 6 – Este assunto foi o que suscitou</p>

<p>Ponto 8 – Avisos e informações</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – A Coordenadora deu a conhecer as informações emanadas da reunião de Conselho Pedagógico realizada no dia 10 de Outubro, através da leitura da acta dessa reunião.</p> <p>Ponto 2 – O Regimento Interno do Departamento foi actualizado de modo a ir ao encontro da actual legislação (DL 200/2007, 22 de Maio). A Coordenadora leu as alterações, salientando a alteração da designação do Departamento e as competências inerentes ao desempenho do cargo de subcoordenador. Os elementos do Departamento aprovaram unanimemente o referido documento.</p> <p>Ponto 3 – A Coordenadora deu a conhecer o calendário de reuniões de departamento até 2 de Julho de 2008.</p> <p>Ponto 4 – A Coordenadora enumerou os 8 eixos de acção prioritários do Projecto Educativo e solicitou que os seus pares se pronunciassem sobre os mesmos. Todavia, não houve qualquer comentário.</p> <p>Ponto 5 – As medidas aprovadas foram: <i>“apoio individualizado na sala de aula; valorização do empenho na realização de trabalhos de casa; recurso a assessorias pelos professores que se encontram disponíveis em horas de TE, ECD, OA e CL de cada área disciplinar/disciplina (segundo e terceiro ciclos); aulas de recuperação (segundo e terceiro ciclos) / Apoio Educativo (NEE); sensibilização e/ou proposta para a frequência da sala de estudo e laboratório de Matemática; concretização de actividades que vão de encontro ao interesse dos alunos; valorizar a participação do aluno no processo ensino/aprendizagem, realizado no contexto de sala de aula; incentivar os alunos para o estudo e para uma maior responsabilização por parte dos mesmos; realização por parte dos alunos de mais experiências e trabalhos de pesquisa; uso de software pedagógico; envolvimento dos encarregados de educação”</i> (ver acta n.º 3).</p> <p>Ponto 6 – A Coordenadora informou que o Conselho Pedagógico aprovou a realização de Provas de Conhecimento e solicitou que a nível de departamento fosse discutida a sua operacionalização. Atendendo a que no ano lectivo anterior (2006/2007) estas provas foram realizadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e que os resultados não se reflectiram na avaliação dos alunos, foi consensual que no presente ano lectivo estas provas tenham o peso de um teste de avaliação. No entanto, não foi consensual a selecção das disciplinas a serem objecto destas provas, surgindo 4 situações para votação, a saber: 1) Língua Portuguesa e Matemática; 2) Língua</p>	<p>maior discussão, atendendo às implicações da realização destas provas a todas as disciplinas (aplicação das provas em horário pós lectivo).</p> <p>- A presença das investigadoras não suscitou tantos constrangimentos como na 1ª reunião. Destaque-se um maior à-vontade por parte dos elementos.</p>
--	--

<p>Portuguesa, Matemática e Inglês (devido à hegemonia desta Língua e ao insucesso manifestado pelos alunos em anos anteriores); 3) Todas as disciplinas; 4) Disciplinas de carácter teórico. A situação que reuniu maior número de votos foi a 1ª, atendendo aos seguintes argumentos: questões logísticas (n.º de salas) e evitar uma sobrecarga dos alunos.</p> <p>À semelhança do ano anterior, ficou decidido que os professores de Matemática formariam grupos de trabalho por anos de escolaridade de modo a elaborarem os enunciados escritos e critérios de correcção para as provas a serem aplicadas nos anos terminais de ciclo (4º, 6º e 9º anos), não se elaborando qualquer matriz.</p> <p>Pontos 7 e 8 – Nada a salientar.</p>	
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 21 de Novembro de 2007	Local Escola	
Hora 14h30 às 16h30		
Conjunto de notas n.º 4	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <u>Da reunião:</u> Ponto 1 – Informações do Conselho Pedagógico; Ponto 2 – Análise e reflexão sobre a prática lectiva e sobre o rendimento escolar dos alunos, até ao momento; Ponto 3 – Estabelecimento de medidas de recuperação/reforço e de formas de actuação, a adoptar pelos docentes, no sentido de colmatar as situações ou as dificuldades identificadas (diferenciação pedagógica); Ponto 4 – Organização e balanço de actividades referentes ao primeiro Período; Ponto 5 – Balanço do Plano de Acção da Matemática;		Ponto 1 – A leitura da acta e as informações do Conselho Pedagógico não suscitaram quaisquer dúvidas, discussão ou pedidos de esclarecimento, exceptuando-se os aspectos referentes ao “peso” a atribuir aos testes intermédios a Matemática nas turmas do 8º e 9º anos. A preocupação dos professores centrou-se no facto do enunciado e dos critérios de avaliação destes testes serem elaborados pelo GAVE. Ponto 4 – O facto do trabalho

<p>Ponto 6 – Avisos e informações</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – Após a leitura e aprovação da acta da reunião anterior, a Coordenadora deu a conhecer as informações emanadas da reunião de Conselho Pedagógico realizada no dia 14 de Novembro, através da leitura da acta dessa reunião.</p> <p>Ponto 2 – Os professores deram a conhecer a situação dos alunos de cada turma, ao nível do aproveitamento e comportamento.</p> <p>Ponto 3 – Os professores do Departamento decidiram <i>“continuar a implementar as medidas de recuperação/reforço e formas de actuação no sentido de colmatar as situações ou as dificuldades identificadas referidas na acta de departamento anterior e aprovadas no conselho pedagógico. A professora da disciplina de TIC referiu que (...) para além das medidas adoptadas será implementada também, a realização de tarefas diferenciadas, de acordo com as características e interesses dos alunos. Os professores de Matemática acrescentaram, também, a seguinte medida: Reforço de actividades diversificadas (lúdicas e outras) para desenvolver o cálculo mental e a interpretação e resolução de problemas”</i> (ver acta n.º4).</p> <p>Ponto 4 – A generalidade dos professores da área das Ciências Físicas e Naturais demonstraram interesse em conhecer melhor o Projecto em Rede e em participar em formações acreditadas no âmbito deste.</p> <p>Pontos 5 e 6 – Nada a salientar.</p>	<p>desenvolvido pelos professores participantes no Projecto em Rede constituir um percurso de formação acreditado suscitou um interesse acrescido. Saliente-se a receptividade e o interesse dos professores do grupo 230 em realizar formação acreditada no âmbito do projecto e esta ser do seu interesse.</p> <p>Esta manifestação de interesse levou-nos a desenvolver, simultaneamente, duas acções de formação, uma para os professores do Conselho de Turma do 8ºB e outra para os professores do departamento interessados.</p>
--	---

REGISTOS DE CAMPO		
Data 12 de Dezembro de 2007 Hora 14h30 às 16h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 5	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Informações do Conselho Pedagógico;</p> <p>Ponto 2 – Apresentação do documento relativo à uniformização dos critérios e dos procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação no final do 1º período;</p> <p>Ponto 3 – Ponto da situação acerca do cumprimento das planificações relativas ao 1º período e introdução dos ajustamentos necessários na planificação anual;</p> <p>Ponto 4 – Prática lectiva e rendimento escolar dos alunos durante o 1º período – ponderação acerca das medidas de recuperação/reforço e das formas de actuação adoptadas pelos docentes, no sentido de melhorar o ambiente de sala de aula e/ou o aproveitamento dos alunos (diferenciação pedagógica);</p> <p>Ponto 5 – Entrega da listagem contendo as aulas previstas e os conteúdos a leccionar durante o 2º período, nas várias disciplinas;</p> <p>Ponto 6 – Sensibilização para a elaboração das planificações das actividades que integram o Plano Anual de Actividades do Agrupamento, para o 2º período.</p> <p>Ponto 7 – Avisos e Informações.</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – Após a leitura e aprovação da acta da reunião anterior, a Coordenadora deu a conhecer as informações</p>		

emanadas da reunião de Conselho Pedagógico realizada no dia 5 de Dezembro, através da leitura da acta dessa reunião.

Ponto 2 – A Coordenadora apresentou o documento relativo à uniformização dos critérios e dos procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação do primeiro período e solicitou à Coordenadora dos Directores de Turma (elemento deste Departamento) que o analisasse com os colegas, esclarecendo possíveis dúvidas.

Ponto 3 – Os professores por disciplina e ano de escolaridade informaram sobre o grau de cumprimento da planificação referente ao 1º período. Sendo que os professores que leccionam no 3º Ciclo Matemática, Ciências Físico-Químicas e TIC cumpriram a planificação preestabelecida. Todavia, a sequência de conteúdos da disciplina de Matemática ao nível do 8º e 9º anos será reformulada, nos 2º e 3º períodos, para ir ao encontro dos temas/ conteúdos que irão constituir objecto de avaliação nos testes intermédios elaborados pelo GAVE.

Os professores que leccionam Matemática, no 2º Ciclo, não cumpriram a planificação prevista no 5º ano de escolaridade, apresentando como justificação o facto de terem utilizado mais aulas do que o previsto para tentar superar dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível: do saber estar em contexto da sala de aula; da consolidação de conhecimentos prévios e indispensáveis à realização das aprendizagens do quinto ano; da interpretação e da resolução de problemas simples.

Os professores que leccionam a disciplina de Ciências da Natureza cumpriram a planificação prevista ao nível do 6º ano de escolaridade. No 5º ano a *sequência dos conteúdos a leccionar foi alterada devido à actividade que se irá desenvolver no dia três de Janeiro, no âmbito do projecto de Educação e Promoção da Saúde – “Água Limpa para Beber dá Saúde e faz Crescer”, tendo-se já iniciado a abordagem do conteúdo “Água”* (ver acta n.º 5).

Os professores do 3º Ciclo que leccionam a disciplina de Ciências Naturais não cumpriram a planificação prevista para o 1º período em duas turmas do 7º ano devido às *dificuldades apresentadas pelos alunos, agravadas pelo mau comportamento*. Numa turma do 9º ano a planificação não foi cumprida devido *ao elevado interesse e participação dos alunos (colocação de questões)*. As planificações referentes ao 2º período serão reformuladas de modo a contemplarem os conteúdos não leccionados no 1º período. Assim, as docentes que leccionam o 9º ano *“informaram que irão alterar a ordem dos conteúdos a abordar no segundo período, a saber, no referido período serão abordados os Sistemas Córdio-respiratório e Neuro-hormonal e no terceiro período o Sistema Digestivo,*

Ponto 2 – A apresentação dos critérios e procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação não foi alvo de qualquer discussão nem suscitou qualquer dúvida junto dos restantes elementos do Departamento.

Ponto 3 – Os motivos apresentados pelos professores para o não cumprimento das planificações centram-se exclusivamente nos alunos. Em nossa opinião esta situação poderia ser minimizada caso existisse uma maior articulação entre ciclos.

O facto dos professores deste departamento terem aderido a alguns projectos curriculares implicou a introdução de alterações na sequência programática, de modo a que os alunos já tenham abordado os conteúdos curriculares subjacentes à realização das actividades inerentes aos projectos.

<p><i>Excretor e as Opções que Interferem no Equilíbrio do Organismo. Esta alteração deve-se ao facto de as docentes julgarem pertinente confrontar os alunos com um tema que está na ordem do dia - a nova lei do tabaco” (ver acta n.º 5).</i></p> <p>Ponto 4 – Os professores por disciplina e ano de escolaridade manifestaram-se sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos por turma. Os casos de aproveitamento e comportamento pouco satisfatórios foram justificados pelos professores com os seguintes argumentos: os alunos não realizam o acompanhamento em casa da matéria leccionada, apresentam um ritmo de trabalho muito lento nas aulas de 90 minutos e não demonstram hábitos e métodos de estudo. Na tentativa de superar esta situação os docentes referiram que irão reforçar as estratégias necessárias.</p> <p>Pontos 5 – Todos os docentes entregaram a listagem sobre as aulas previstas e os conteúdos a leccionar, durante o segundo Período, às várias disciplinas.</p> <p>Ponto 6 – A Coordenadora solicitou a entrega das propostas das actividades a desenvolver no segundo período, para a próxima reunião de Departamento.</p> <p>Ponto 7 – A Coordenadora, no âmbito do Projecto em Rede, “<i>sensibilizou os docentes da área Disciplinar de Ciências para a necessidade de uma maior articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, bem como de um maior trabalho colaborativo entre os vários elementos da Área Curricular em questão</i>” (ver acta n.º 5).</p>	<p>Ponto 4 – Os argumentos utilizados pelos professores para justificar as situações de aproveitamento e comportamento pouco satisfatórias continuam a ser de carácter externo aos mesmos. Este facto leva-nos a questionar se estes professores reflectem sobre as suas práticas curriculares e sobre o seu papel enquanto agentes dos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Ponto 7 – O apelo da Coordenadora a uma maior colaboração entre os professores da área de CFN, talvez seja o reflexo de uma conversa informal estabelecida entre as investigadoras e alguns elementos do departamento no final da última reunião de departamento.</p>
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 9 de Janeiro de 2008 Hora 15h45 às 17h45	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 6	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Análise dos resultados de avaliação obtidos pelos alunos no primeiro período;</p> <p>Ponto 2 – Balanço das actividades que integram o Plano Anual de Actividades, dinamizadas pelo Departamento, durante o primeiro período, relativamente ao cumprimento da planificação, à sua adesão pela comunidade escolar e à importância da sua continuidade para o próximo ano lectivo;</p> <p>Ponto 3 – Entrega das planificações das propostas de actividades que visam integrar o Plano Anual de Actividades do Agrupamento no segundo período;</p> <p>Ponto 4 – Ponto da situação acerca da implementação dos projectos: Plano de Acção da Matemática, Porto de Saúde e Experimenteca;</p> <p>Ponto 5 – Avisos e Informações.</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – À disciplina de Ciências Físico-Químicas o aproveitamento dos alunos foi decrescendo ao longo do 3º ciclo, acentuando-se no 9º ano. A justificação apresentada remete para o aumento gradual da complexidade dos conteúdos (<i>resolução de problemas, interpretação e construção de gráficos de redução de unidades no Sistema Internacional e cálculo de grandezas físicas</i>) e falta de acompanhamento dos mesmos, por parte dos alunos. “Os</p>		<p>- Estiveram presentes na reunião os representantes do Pré-escolar e do 1º ciclo.</p> <p>Ponto 1 – A justificação do decréscimo do aproveitamento dos alunos é única e exclusivamente atribuído aos mesmos. Não são definidas estratégias de superação das dificuldades, nem de desenvolvimento de hábitos e métodos de</p>

<p><i>alunos (...) não estudam de forma sistemática os conteúdos leccionados. (...) Além disso, quando o grau de dificuldade aumenta, os alunos, em vez de se dedicam mais à disciplina, desistem facilmente das tarefas”</i> (ver acta n.º 6). Todavia, a docente prevê uma melhoria significativa do aproveitamento dos alunos, pois “<i>os conteúdos programáticos a leccionar são muito acessíveis e do agrado dos alunos”</i> (ver acta n.º 6).</p> <p>Ponto 2 – Os relatórios das actividades realizadas foram dados a conhecer, salientando-se uma avaliação positiva e enumerando-se as actividades a repetir no próximo ano lectivo: “<i>jornadas da saúde, dádiva de sangue e conferências</i>” (ver acta n.º 6).</p> <p>Ponto 3 – Foram entregues as planificações referentes às seguintes actividades: “<i>Projecto Eco-escolas, Projecto Porto de Saúde, Vamos falar sobre ... alimentação nas cantinas escolares e Rastreio Oral, Auditivo e Visual</i>” (ver acta n.º 6).</p> <p>Ponto 4 – “<i>foram lidos e aprovados os relatórios onde consta o ponto de situação dos projectos Porto de Saúde e Experimenteca</i>” (ver acta n.º 6).</p> <p>Pontos 5 – “<i>Os docentes da área disciplinar das Ciências Físicas e Naturais propõem a realização de uma acção de formação que aborde o tema Gestão Sustentável</i>” (ver acta n.º 6).</p>	<p>estudo. O facto da docente de CFQ ter constatado esta realidade não a induziu a reflectir sobre as suas práticas e perspectivar o desenvolvimento de experiências educativas diferentes, contextualizando as situações problemáticas e estabelecendo articulações curriculares com a disciplina de Matemática.</p> <p>Ponto 3 – As actividades propostas, no âmbito dos Projectos Eco-escolas e Porto de Saúde, contemplam articulações entre o Ensino Pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico.</p> <p>Ponto 4 – A leitura e aprovação destes relatórios não suscitou qualquer discussão entre os professores do departamento, denotando alguma falta de auto-implicação por parte dos professores do departamento que não estão directamente envolvidos na concretização dos projectos.</p> <p>Ponto 5 – A temática sugerida é actual e permite estabelecer articulações curriculares entre as disciplinas de CN e CFQ, denotando ainda que estes professores estão conscientes da importância de formação para o seu desenvolvimento profissional.</p>
---	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 13 de Fevereiro de 2008 Hora 14h30 às 16h45	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 7	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Informações do Conselho Pedagógico;</p> <p>Ponto 2 – Avaliação do desempenho do Docente (Decreto Regulamentar 2/2008 de dez de Janeiro);</p> <p>Ponto 3 – Análise e reflexão sobre a prática lectiva e sobre o rendimento escolar dos alunos, até ao momento.</p> <p>Ponderação sobre as medidas de recuperação/reforço e de formas de actuação adoptadas e implementadas pelos docentes no sentido de colmatar as situações ou as dificuldades identificadas (diferenciação pedagógica). Adopção, se for o caso, de novas estratégias;</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – Foram dadas a conhecer as informações mais relevantes da reunião de Conselho Pedagógico. A coordenadora do Projecto Porto de Saúde informou sobre: a recepção de um CD subordinado à temática “Medula: a fábrica da vida”; a data da realização das Jornadas sobre “Conservação da Natureza e Educação Ambiental” destinadas a professores; a realização de um Congresso Internacional escolar, para alunos, sobre “Ambiente, Saúde e Educação” e a calendarização de duas acções de formação intituladas: “Vamos falar sobre ... segurança” e “Vamos falar sobre ... substâncias psicoactivas”.</p> <p>A coordenadora do Projecto Eco-escolas deu a conhecer o convite da Câmara Municipal para a implementação do</p>		<p>Ponto 1 – A diversidade de projectos em que os professores da área de CFN estão envolvidos é notória, bem como as parcerias que a escola estabelece com outras entidades. A sensibilização dos alunos para a Educação Ambiental parece-nos ser uma prioridade</p>

Ponto 2 – A coordenadora do departamento solicitou que os seus pares apresentassem sugestões para a elaboração das fichas de registo de observação de aulas e de análise documental do portfolio individual do professor.

Tendo por referência a metodologia de trabalho adoptada pelos professores do 2º ciclo, a coordenadora solicitou que fosse elaborada no final de cada período uma Ficha Global de Avaliação das Aprendizagens dos alunos às diferentes disciplinas.

Ponto 3 – Os professores do departamento apresentaram o balanço do aproveitamento dos alunos por disciplina e ano de escolaridade. As situações de decréscimo de aproveitamento são justificadas pela falta de empenho e de hábitos e métodos de estudo dos alunos e pela complexidade dos conteúdos programáticos. As estratégias de superação foram remetidas para as actas dos respectivos conselhos de turma e não foram objecto de qualquer reformulação em relação ao período anterior “*todos os professores vão continuar a implementar as estratégias definidas em reuniões anteriores e registadas nas actas respectivas*” (ver acta n.º 7).

Ponto 2 – A construção dos instrumentos a utilizar na avaliação de desempenho docente é objecto de uma auscultação de todos os docentes.

A elaboração da Ficha Global de Avaliação das Aprendizagens visa a uniformização de critérios de avaliação e a preparação dos alunos para as provas de aferição e exames nacionais.

Ponto 3 – Uma vez mais, o decréscimo do aproveitamento dos alunos é exclusivamente atribuído aos mesmos. As estratégias de superação não são analisadas em reunião de departamento curricular, facto que não permite a análise e discussão de práticas curriculares e de experiências educativas.

REGISTOS DE CAMPO		
Data 12 de Março de 2008 Hora 14h30 às 17h00	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 8	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Informações do Conselho Pedagógico;</p> <p>Ponto 2 – Apresentação do documento relativo à uniformização dos critérios e dos procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação do segundo período;</p> <p>Ponto 3 – Ponto da situação acerca do cumprimento das planificações relativas ao segundo período e introdução dos ajustamentos necessários na planificação anual;</p> <p>Ponto 4 – Prática lectiva e rendimento escolar dos alunos durante o segundo período – ponderação acerca das medidas de recuperação/reforço e das formas de actuação adoptadas pelos docentes, no sentido de melhorar o ambiente de sala de aula e/ou o aproveitamento dos alunos (diferenciação pedagógica);</p> <p>Ponto 5 – Entrega da listagem contendo as aulas previstas e os conteúdos a leccionar durante o terceiro período, nas várias disciplinas;</p> <p>Ponto seis – Exames de equivalência à frequência dos segundo e terceiro ciclos do EB;</p> <p>Ponto sete – Recolha de propostas de alteração aos instrumentos de registo normalizados no âmbito da Avaliação de Desempenho do Docente, apresentados na reunião anterior;</p> <p>Ponto oito – Sensibilização para a elaboração das planificações das actividades que integram o Plano Anual de Actividades do Agrupamento, para o terceiro período.</p>		

Ponto nove – Balanço do Plano de Acção da Matemática. -

Resumo

Ponto 1 – A coordenadora deu a conhecer as principais informações da reunião de Conselho Pedagógico. No âmbito do Relatório da Inspeção foi salientada a importância da realização de trabalho em equipa e da necessidade de elaborar em conjunto Provas escritas, por disciplina e ano de escolaridade, comuns a todos os alunos.

Ponto 2 – O documento que contempla os critérios e procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação do 2º período foi apresentado e sistematizado por um elemento do departamento que exerce as funções de coordenador dos directores de turma.

Ponto 3 – Os professores do departamento apresentaram, por disciplina e ano de escolaridade, o ponto de situação acerca do cumprimento das planificações didácticas relativas ao 2º período, elaborando-se os reajustamentos necessários.

Na disciplina de Ciências da Natureza – 5º ano de escolaridade – não foi leccionado o conteúdo “Influência dos factores do meio nas plantas” conforme a planificação prevista. Este facto deveu-se ao elevado interesse manifestado pelos alunos aquando da leccionação dos conteúdos “Reprodução dos animais” e “Importância da água para os seres vivos”.

As docentes das disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas justificaram o não cumprimento integral das planificações previstas atendendo à *“necessidade de ajustar o ritmo das aulas às necessidades/dificuldades reveladas pelos alunos. (...) e de os alunos terem estado envolvidos em outras actividades de complemento curricular (...) devido ao ritmo lento de alguns alunos e às características das turmas o que obrigou à necessidade de exercitar mais alguns dos conteúdos”* (ver acta n.º 8).

Ponto 1 – Esta indicação da equipa de inspecção salienta a importância do trabalho colaborativo docente e da aferição de critérios e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ponto 3 – A planificação inicial do 2º período à disciplina de Ciências da Natureza (5º ano) foi objecto de uma alteração sequencial atendendo à realização de uma actividade sobre a temática da água, em parceria com a entidade responsável pelo tratamento das águas residuais do concelho. Esta alteração à planificação revela flexibilidade curricular. A dinamização da actividade sobre a temática da água traduziu-se numa aprendizagem em contexto para os alunos.

Os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos foram considerados na adequação das práticas lectivas das

<p>Pontos 4 – As estratégias de remediação/superação já definidas anteriormente nas reuniões de conselho de turma não sofreram alterações, uma vez que têm vindo a revelar-se positivamente na avaliação dos alunos.</p> <p>Ponto 5 – Os docentes entregaram a listagem de aulas previstas e de conteúdos a leccionar durante o 3º período, por disciplina e ano de escolaridade.</p> <p>Ponto 6 – As matrizes, provas e respectivos critérios de correcção e classificação das provas de exame de equivalência aos segundo e terceiro ciclos foram elaborados pelos docentes que asseguram a leccionação das diferentes disciplinas, constituindo-se grupos de trabalho.</p> <p>Ponto 7 – Os professores do departamento não apresentaram qualquer proposta de alteração aos instrumentos de registo normalizados no âmbito da avaliação de desempenho docente.</p> <p>Ponto 8 – A coordenadora do projecto Eco-Escolas informou que o Agrupamento aderiu ao programa “Agenda 21 Escolar”, estabelecendo-se um acordo de colaboração com a Câmara Municipal. No âmbito da concretização deste programa, <i>“a escola comprometeu-se a trabalhar as questões ambientais, passando este tema a constar obrigatoriamente do Projecto Educativo da Escola”</i> (ver acta n.º 8).</p> <p>Ponto 9 – Nada a salientar.</p>	<p>docentes das disciplinas de CN e CFQ.</p> <p>Ponto 4 – O discurso apresentado pelos professores denota alguma incoerência, uma vez que o número de turmas em que referem que o aproveitamento global dos alunos melhorou não é muito significativo.</p> <p>Ponto 7 – A aceitação da proposta de instrumentos de registo normalizados apresentada na reunião anterior, denota uma atitude acrítica, por parte destes professores quando auscultados sobre dimensões que são contempladas na avaliação de desempenho docente.</p> <p>Ponto 8 – A Educação Ambiental e o estabelecimento de parcerias voltam a surgir como prioridades educativas.</p>
--	---

REGISTOS DE CAMPO		
Data 23 de Abril de 2008	Local Escola	
Hora 14h30 às 16h00		
Conjunto de notas n.º 9	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <u>Da reunião:</u>		

<p>Ponto 1 – Informações do Conselho Pedagógico;</p> <p>Ponto 2 – Exames de Equivalência à Frequência de 2º e 3º Ciclos;</p> <p>Ponto 3 – Balanço do Plano de Acção da Matemática;</p> <p>Ponto 4 – Avisos e Informações.</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – Nada a salientar.</p> <p>Ponto 2 – Os professores analisaram os critérios de elaboração das matrizes e provas de equivalência à frequência dos 2º e 3º ciclos.</p> <p>Ponto 3 – Nada a salientar.</p> <p>Ponto 4 – Nada a salientar.</p>	<p>Ponto 1 – Apenas se transmitiram as informações relativas à reunião de Conselho Pedagógico.</p> <p>Ponto 2 – Os exames de equivalência à frequência de 2º e 3º ciclos foram elaborados por subgrupos de trabalho constituídos por disciplina e ano de escolaridade.</p> <p>As provas de equivalência à frequência dos 2º e 3º ciclos exames de equivalência não foram elaboradas numa perspectiva de avaliação de competências.</p>
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 14 de Maio de 2008 Hora 14h30 às 17h15	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 10	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
Objectivos <u>Das Investigadoras:</u> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <u>Da reunião:</u>		

<p>Ponto 1 – Entrega, análise e aprovação das matrizes das provas de exame de equivalência à frequência dos segundo e terceiro ciclos;</p> <p>Ponto 2 – Manuais Escolares;</p> <p>Ponto 3 – Análise das provas de conhecimento de Matemática.</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – Os professores que asseguram a leccionação das disciplinas de Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Tecnologias de Informação e Comunicação e Área de Projecto apresentaram as respectivas propostas de matriz e critérios de classificação das provas de exame de equivalência dos 2º e 3º ciclos. <i>“Após terem sido analisados as competências, os conteúdos, a estrutura bem como os critérios de correcção, estes documentos foram aprovados por unanimidade”</i> (ver acta n.º 10).</p> <p>Ponto 2 – Os professores do departamento que leccionam as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas analisaram todos os manuais escolares do 9º ano enviados para a escola, de acordo com os critérios de apreciação: <i>“organização e método; informação; comunicação e características matérias”</i> (ver acta n.º 10). Após a análise e preenchimento das respectivas grelhas de registo de apreciação dos critérios, seleccionaram-se os manuais a adoptar no agrupamento para a leccionação das disciplinas mencionadas.</p> <p>Ponto 3 – Nada a salientar.</p>	<p>Ponto 1 – As provas de exame de equivalência não foram elaboradas numa perspectiva de avaliação do desenvolvimento de competências.</p> <p>Ponto 2 – A análise de manuais revelou-se um processo moroso, todavia a selecção dos mesmos foi consensual.</p>
---	---

REGISTOS DE CAMPO		
Data 18 de Junho de 2008 Hora 14h30 às 16h30	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 11	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Informações do Conselho Pedagógico;</p> <p>Ponto 2 – Apresentação do documento relativo à uniformização dos critérios e dos procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação do terceiro período;</p> <p>Ponto 3 – Balanço acerca do cumprimento das planificações didácticas anuais nas áreas curriculares/ disciplinas;</p> <p>Ponto 4 – Sensibilização para a elaboração dos inventários e para a organização das instalações específicas das diferentes áreas disciplinares;</p> <p>Ponto 5 – Plano de Acção da matemática</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – A coordenadora deu a conhecer as informações relativas às reuniões de Conselho Pedagógico realizadas a 4 e 11 de Junho de 2008</p> <p>Ponto 2 – Leitura do documento relativo à uniformização dos critérios e dos procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação do terceiro período.</p> <p>Ponto 3 – As planificações didácticas anuais das diferentes áreas disciplinares foram cumpridas na íntegra, com excepção das de Ciências da Natureza em duas turmas de 5º ano e uma de 6º ano. O motivo apresentado para o não cumprimento das referidas planificações foi a entrada em funções da docente no dia dezassete de Maio, o que</p>		<p>Ponto 3 – Um período longo de espera para a substituição de professores condiciona o cumprimento das planificações didácticas e, por</p>

<p>fez com que no período de transição até à sua colocação, os alunos estivessem três semanas sem aulas.</p> <p>Os docentes da disciplina de matemática destacaram a importância da atribuição de mais quarenta e cinco minutos, de oferta de escola, a esta disciplina, o que foi fundamental para proporcionar um acompanhamento mais individualizado aos alunos com mais dificuldades e permitiu uma melhor consolidação de conhecimentos e a resolução de um maior número de situações problemáticas.</p> <p>Ponto 4 – Os inventários e a organização das instalações específicas das várias áreas disciplinares do departamento serão realizados brevemente e de acordo com grupos de trabalho constituídos.</p> <p>Pontos 5 – Início da elaboração do relatório anual do Plano da Matemática.</p>	<p>consequente, a gestão do currículo.</p> <p>O aumento da carga horária à disciplina de Matemática é apontado pelos professores como factor determinante para a consolidação de conhecimentos e acompanhamento individualizado dos alunos.</p>
---	---

REGISTOS DE CAMPO		
Data 2 de Julho de 2008	Local Escola	
Hora 14h30 às 17h45		
Conjunto de notas n.º 12	Contextualização Reunião de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN; - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Análise dos resultados de avaliação obtidos pelos alunos no terceiro período nas disciplinas que integram o departamento;</p> <p>Ponto 2 – Ponderação acerca das medidas de recuperação/reforço e das formas de actuação adoptadas, pelos docentes durante este ano lectivo (diferenciação pedagógica). Reformulação das mesmas para o próximo ano lectivo e adopção se for necessário, de novas estratégias;</p> <p>Ponto 3 – Balanço das actividades que integram o Plano Anual de Actividades, dinamizadas pelo departamento;</p> <p>Ponto 4 – Propostas de actividades a dinamizar pelo departamento, para integrarem o Plano Anual de Actividades</p>		<p>Ponto 1 – Os factores referidos pelos professores para justificar as melhorias no índice de sucesso dos alunos foram a adesão dos alunos às estratégias de remediação implementadas, o acréscimo de empenho, de interesse, de responsabilidade e o menor grau de complexidade dos conteúdos</p>

do Agrupamento, no próximo ano lectivo.

Ponto 5 – Balanço acerca de: Plano de Acção da Matemática, Projecto “Porto de Saúde” e Eco-Escolas;

Resumo

Ponto 1 – Os professores reflectiram e analisaram os resultados de avaliação obtidos pelos alunos nas diferentes disciplinas que se congregam no departamento. Saliente-se que: *“Na disciplina de Ciências da Natureza: no quinto ano, houve uma progressão no aproveitamento devido às estratégias implementadas que tiveram uma grande adesão dos alunos, tendo o efeito desejado. Nas turmas do sexto ano, houve uma melhoria significativa no aproveitamento devido ao maior empenho dos alunos e ao maior interesse demonstrado nas estratégias implementadas.*

Na disciplina de Ciências Naturais: no sétimo ano, registou-se uma melhoria no empenho de alguns alunos o que se repercutiu no seu aproveitamento. No entanto, ainda se verifica alguma falta de estudo, de empenhamento e métodos de trabalho, sendo mais evidente na turma D. Nas turmas do oitavo ano, observou-se uma melhoria no aproveitamento em relação ao segundo período, tendo os alunos demonstrado maior empenho e responsabilidade.

Na disciplina de Ciências Físico-Químicas: nos sétimos anos, registou-se uma melhoria nos resultados do aproveitamento dos alunos. Esta melhoria deveu-se aos conteúdos programáticos de menor grau de dificuldade/complexidade e ao facto de ter havido maior empenho por parte de alguns alunos. Contudo, ainda continua a verificar-se alguma falta de hábitos e métodos de trabalho” (ver acta n.º12).

Ponto 2 – Os professores analisaram o impacto das medidas de recuperação/reforço e das formas de actuação adoptadas durante o ano lectivo, optando por manter e/ou implementar as seguintes: *“Avaliações diagnósticas; Avaliações formativas com correcções comentadas; Recurso a materiais manipuláveis para a visualização de conceitos/conteúdos leccionados; Recurso a materiais didácticos diversos e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Trabalho de grupo por parte dos professores, nomeadamente, na elaboração de materiais pedagógicos; Apoio individualizado na sala de aula; Incentivar os alunos para o estudo e para uma maior responsabilização por parte dos mesmos para o trabalho individual em casa; Valorizar a participação do aluno no*

programáticos. Todavia, as situações de menor índice de sucesso são unicamente justificadas pela falta de empenho e de hábitos de trabalho dos alunos.

Ponto 2 – As medidas apresentadas denotam uma preocupação em envolver os alunos, os professores e encarregados de educação nos processos de ensino e aprendizagem.

A sugestão apresentada relativamente à elaboração conjunta de materiais pedagógicos pelos professores promove o trabalho colaborativo. No entanto, esta colaboração docente também deverá contemplar a partilha e análise reflexiva sobre as práticas curriculares adoptadas.

A opção pelo recurso a materiais didácticos manipuláveis permite uma maior contextualização das aprendizagens, por sua vez a utilização das TIC poderá ser considerado como factor motivador das aprendizagens.

O incentivo à frequência da Sala de Estudo poderá contribuir para colmatar a

<p><i>processo ensino/aprendizagem, realizado no contexto da sala de aula; Solicitar maior envolvimento dos Encarregados de Educação; Concretizar actividades que vão de encontro às dificuldades manifestadas pelos alunos e incentivar a frequência por parte dos alunos do laboratório de Matemática e da Sala de Estudo” (ver acta n.º 12).</i></p> <p>Ponto 3 – Os professores leram e aprovaram os relatórios das diferentes actividades realizadas no âmbito da concretização do Plano Anual de Actividades.</p> <p>Ponto 4 – Na área das CFN foram propostas as seguintes actividades: Continuação do Projecto Porto de Saúde, Jornal de Parede, Colaboração com a Ausonia, organização de Oficinas temáticas com a colaboração de outros departamentos, Comemoração do dia da Eco-escolas e criação de um blog interactivo do departamento para divulgação de actividades e trabalhos dos alunos.</p> <p>Ponto 5 – Os professores responsáveis pela coordenação dos projectos Porto de Saúde e Eco-escolas apresentaram os relatórios de avaliação das actividades realizadas durante o 3º período, salientando que atendendo à adesão dos alunos estes projectos deverão ter continuidade no próximo ano lectivo, “<i>no sentido de despertar as consciências para os problemas ambientais e para a promoção de saúde</i>” (ver acta n.º 12).</p>	<p>falta de hábitos e métodos de estudo.</p> <p>Ponto 4 – As temáticas relativas à Educação Ambiental e à Saúde continuarão a ser prioridades educativas no próximo ano lectivo.</p> <p>A criação do blog interactivo revela uma preocupação com as TIC enquanto facilitadoras da divulgação de actividades e trabalhos dos alunos e motivadoras das aprendizagens.</p>
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 19 de Setembro de 2007 Hora 14:30h às 16:30h	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 1	Contextualização Reunião da área disciplinar de Ciências	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os professores da área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais (CFN) - Apresentar formalmente o Projecto em rede (esclarecer dúvidas) - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Planificação Didáctica Anual</p> <p>Ponto 2 – Análise/Reformulação das Competências Essenciais, Critérios de Avaliação e Fichas de Registo</p> <p>Ponto 3 – Planificação das Actividades inscritas no Plano Anual de Actividades</p> <p>Ponto 4 – Apresentação do Projecto em Rede</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – As docentes analisaram as propostas de planificação didáctica, previamente, elaboradas por disciplina e ano de escolaridade que, após algumas reestruturações resultantes de sugestões apresentadas, foram aprovadas.</p> <p>Ponto 2 – As professoras analisaram as competências específicas da área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais, procedendo a pequenas reformulações de linguagem face ao ano lectivo anterior, isto é, atribuindo uma maior priorização à Educação Ambiental e para a Saúde.</p>		<p>Nesta área disciplinar estão congregados os docentes que asseguram a leccionação das disciplinas de Ciências das Natureza (2), Ciências Naturais (2) e Ciências Físico-Químicas (2).</p> <p>Pontos 1 e 2 – Apesar de no 8º ano a temática do “Ambiente” ser a privilegiada no âmbito do desenvolvimento dos PCT, não foi visível qualquer preocupação em estabelecer articulações curriculares entre os conteúdos programáticos das disciplinas de CN e CFQ. No entanto, estas articulações eram passíveis de serem realizadas, por exemplo: <i>Perturbações no equilíbrio dos ecossistemas</i></p>

<p>Ponto 3 – As propostas de actividades apresentadas deram continuidade às realizadas no ano anterior, perspectivando-se uma possível adesão da escola ao Projecto Eco-escolas.</p> <p>Ponto 4 – As investigadoras apresentaram as linhas gerais do Projecto em Rede a desenvolver e esclareceram as dúvidas que foram surgindo.</p> <p>A reunião terminou com uma visita guiada às salas onde são leccionadas as aulas de CFN.</p>	<p>(CN) e <i>Influência da actividade humana na atmosfera terrestre e no clima</i> (CFQ).</p> <p>A gestão curricular efectuada privilegiou as sequências programáticas em vigor no ano anterior e as apresentadas nos manuais escolares adoptados.</p> <p>Ponto 3 – Não houve discussão das propostas apresentadas nem partilha de experiências vivenciadas noutras escolas.</p> <p>Ponto 4 – A receptividade à participação no Projecto em Rede foi positiva, à excepção de um elemento que, por excesso de solicitações, se mostrou indisponível.</p> <p>As instalações físicas das salas onde são leccionadas as aulas de CFN são agradáveis, estão cuidadas e muito bem apetrechadas ao nível de equipamento laboratorial. Todavia, foi salientado que, por falta de formação no âmbito de técnicas laboratoriais, uma parte do equipamento não era utilizado.</p>
--	--

REGISTOS DE CAMPO		
Data 10 de Outubro de 2007 Hora 18:30h às 19:30h	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 2	Contextualização Reunião da área disciplinar de Ciências	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Planificação das actividades a desenvolver nas Ciências Experimentais</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – O Projecto Ciências Experimentais visa dar continuidade a um projecto iniciado no ano lectivo anterior, sendo que no presente ano lectivo será dinamizado no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) dos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade das unidades pedagógicas que pertencem ao Agrupamento. A dinamização deste projecto conta com a colaboração das duas docentes de Ciências Físico-Químicas e dois elementos com formação inicial no âmbito da Biologia, contratados pela Câmara Municipal. Assumem-se como principais objectivos deste projecto “<i>desenvolver nos alunos: o gosto pela Ciência através da descoberta e da experimentação; a divulgação científica; criar um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência; mostrar que a Ciência está presente na nossa vida diária; conhecer e interpretar fenómenos e conceitos; permitir o contacto com actividades experimentais e despertar a curiosidade pela Ciência</i>” (ver acta n.º 2). Para tal, as actividades a realizar deverão ser “<i>do agrado dos alunos mas principalmente que possam servir como complemento e suporte dos conteúdos trabalhados em Estudo do Meio</i>” (ver acta n.º 2).</p>		<p>Nesta reunião estiveram presentes os 16 professores do 1º ciclo que asseguram a leccionação dos 3º e 4º anos nas diferentes unidades pedagógicas (escolas de 1º ciclo) que constituem o Agrupamento, bem como 2 elementos contratados pela Câmara Municipal no âmbito das AEC e as 2 docentes de CFQ.</p> <p>Ponto 1 – Face à receptividade manifestada no ano lectivo anterior pelos alunos e professores do 1º ciclo no âmbito do Projecto <i>Experimenteca</i>, o Agrupamento propôs à Câmara Municipal que, uma das áreas a ser desenvolvida nas Actividades de Enriquecimento Curricular estivesse relacionada com as Ciências Experimentais. Esta proposta foi aceite e foram contratados pela Câmara Municipal dois elementos para assegurarem a dinamização da mesma. É de salientar a preocupação em articular as actividades a desenvolver no âmbito do Projecto Ciências Experimentais com os</p>

<p>Ponto 2 – A elaboração do “Plano de Acção” envolveu um conjunto de acções/actividades a desenvolver por alunos de diferentes anos de escolaridade, salientando-se a criação do “Painel Eco-Escolas” onde, periodicamente, serão afixadas notícias importantes e trabalhos dos alunos relacionados com o Ambiente. A sensibilização dos alunos para este projecto e a dinamização das diferentes actividades serão privilegiadas no âmbito da leccionação das aulas de Formação Cívica. O “Dia Eco-Escolas” será comemorado durante a “Semana do Ambiente”.</p>	<p>desenvolver são no âmbito das TIC.</p> <p>Ponto 2 – Saliente-se a preocupação de estabelecer articulações com a Formação Cívica e de contextualizar a comemoração do “Dia Eco-Escolas” no âmbito da “Semana do Ambiente”.</p>
--	---

REGISTOS DE CAMPO		
Data 20 de Dezembro de 2007	Local Escola	
Hora 10:00h às 11:00h		
Conjunto de notas n.º 4	Contextualização Reunião da área disciplinar de Ciências	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Balanço das actividades desenvolvidas no primeiro período</p> <p>Ponto 2 – Reformulação/planificação de actividades a realizar no segundo período</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – O balanço das actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto Ciências Experimentais foi considerados positivo pelas docentes responsáveis pela sua dinamização, lamentando-se, no entanto, a</p>		

situação de alguma falta de material.

Ponto 2 – Numa perspectiva de dar continuidade à planificação inicial decidiu-se que “*no terceiro ano de escolaridade serão desenvolvidas várias actividades relativas aos sistemas: respiratório, urinário, circulatório, excretor, digestivo e ainda sobre a pele. Haverá também lugar para desenvolver algumas experiências de mecânica. No quarto ano de escolaridade, dentro das Unidades Temáticas: “Tanto Mar” e “Fazer, desfazer, refazer”* vão ser realizadas as seguintes actividades experimentais: Construção de um modelo simples do planeta Terra (litosfera e hidrosfera); A costa: agentes de transformação (actividades onde se explica a acção dos agentes erosivos na superfície terrestre); A deriva dos continentes (construção de um puzzle em esferovite, demonstrativo da teoria da deriva dos continentes); Construção de um vulcão; Construção de um sismógrafo; Fazer pão; Fazer a reciclagem de papel e Construir a Nova Roda dos Alimentos” (ver acta n.º 4).

Ponto 2 – As actividades planificadas visam apoiar e reforçar os conteúdos leccionados na Área Estudo do Meio

REGISTOS DE CAMPO		
Data 26 de Junho de 2008 Hora 13:00h às 14:00h	Local Escola	
Conjunto de notas n.º 5	Contextualização Reunião da área disciplinar de Ciências	Observações
<p>Objectivos</p> <p><u>Das Investigadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o modo como se efectua a gestão do currículo da área das CFN - Averiguar dinâmicas de trabalho estabelecidas entre os professores <p><u>Da reunião:</u></p> <p>Ponto 1 – Preenchimento do questionário para candidatura ao galardão</p> <p>Ponto 2 – Balanço das actividades desenvolvidas</p> <p>Resumo</p> <p>Ponto 1 – Os professores preencheram o questionário enviado pela “Associação Bandeira Azul da Europa” com o intuito de se candidatarem ao galardão “Bandeira Verde” das Eco-escolas, que certifica o envolvimento e preocupação da escola em relação às questões ambientais.</p> <p>Ponto 2 – As actividades desenvolvidas no âmbito do projecto Eco-Escolas envolveu um total de 190 alunos dos 5º, 6º e 8º anos de escolaridade e “a colaboração e o envolvimento dos docentes de Área de Projecto, Educação Tecnologia, Educação Visual e Formação Cívica” (ver acta n.º 5). Em suma, “o balanço desta actividade é bastante positivo pois foi possível iniciar a sensibilização os alunos, alguns professores e auxiliares de acção educativa para a necessidade de alterar comportamentos relativos a questões ambientais. As maiores dificuldades na implementação do programa prendem-se com a falta de tempo, a dificuldade em articular com vários professores e a necessidade de cumprir as planificações anuais” (ver acta n.º 5).</p>		<p>Ponto 2 – As actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto Eco-escolas revelam uma preocupação com a temática ambiental, numa perspectiva de colaboração docente que potencia uma abordagem interdisciplinar.</p>

**ANEXO 10 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS SESSÕES REALIZADAS AO NÍVEL DO PERCURSO FORMATIVO NO ÂMBITO DO
CONSELHO DE TURMA (8º ANO DE ESCOLARIDADE)**

SESSÃO: CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*, (pp. 23-28). Lisboa: Ministério da Educação e o Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro, art. 2º para se pronunciarem sobre: **i)** o entendimento teórico dos conceitos de *currículo* e *gestão curricular*, **ii)** as evidências destes conceitos nas suas práticas profissionais e **iii)** evidências dos princípios orientadores inerentes à organização e gestão do currículo.

A finalidade do ponto **i)** era promover o debate interpares. A análise de conteúdo focaliza-se nos pontos **ii)** e **iii)** de modo a averiguar o modo como estes conceitos estão a ser reinterpretados na prática.

SESSÃO: COLABORAÇÃO DOCENTE

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29 e se pronunciassem sobre: **i)** o entendimento teórico atribuído ao conceito *trabalho colaborativo* e **ii)** as evidências de trabalho colaborativo na prática profissional e as vantagens e desvantagens que lhe estão inerentes.

A análise de conteúdo focaliza-se no ponto **ii)** de modo a averiguar o modo como este conceito está a ser reinterpretado na prática.

SESSÃO: PROJECTOS CURRICULARES

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o texto “Projecto Educativo de Escola (PEE), Projecto Curricular de Escola (PCE) e Projecto Curricular de Turma (PCT). O que têm de comum? O que os distingue? (que consta no livro Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*, pp. 113-119. Porto: Edições Asa) para se pronunciarem sobre **i)** o entendimento teórico dos conceitos de PEE, PCE e de PCT; **ii)** as evidências destes conceitos nas suas práticas profissionais e **iii)** vantagens e desvantagens inerentes ao PCT.

A finalidade do ponto **i)** era promover o debate interpares. A análise de conteúdo focaliza-se nos pontos **ii)** e **iii)** de modo a averiguar o modo como estes conceitos estão a ser reinterpretados na prática.

SESSÃO: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o impacto do trabalho colaborativo docente na concepção e implementação de recursos didácticos, apresentando sugestões de melhoria

As designações PFCT_G1, PFCT_G2 e PFCT_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores do Conselho de Turma que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

SESSÃO: AVALIAÇÃO DO PERCURSO DE FORMAÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores avaliassem o percurso de formação, para tal preencheram, individualmente, um questionário organizado em três secções. Com a primeira secção obtivemos dados de natureza quantitativa sobre o impacto do percurso de formação em relação a uma listagem de parâmetros apresentados. Com a segunda e terceira secções obtivemos dados de natureza qualitativa. Os dados das segunda e terceira secções referem-se às repercussões do percurso de formação ao nível do trabalho docente.

ANEXO 11 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS SESSÕES DO PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

SESSÃO: CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*, (pp. 23-28). Lisboa: Ministério da Educação e o Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro, art. 2º para se pronunciarem sobre: **i)** o entendimento teórico dos conceitos de *currículo* e *gestão curricular*, **ii)** as evidências destes conceitos nas suas práticas profissionais e **iii)** evidências dos princípios orientadores inerentes à organização e gestão do currículo.

A finalidade do ponto **i)** era promover o debate interpares. A análise de conteúdo focaliza-se nos pontos **ii)** e **iii)** de modo a averiguar o modo como estes conceitos estão a ser reinterpretados na prática.

SESSÃO: COLABORAÇÃO DOCENTE

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29 e se pronunciassem sobre: **i)** o entendimento teórico atribuído ao conceito *trabalho colaborativo* e **ii)** as evidências de trabalho colaborativo na prática profissional e as vantagens e desvantagens que lhe estão inerentes.

A análise de conteúdo focaliza-se no ponto **ii)** de modo a averiguar o modo como este conceito está a ser reinterpretado na prática.

SESSÃO: ENSINO DAS CIÊNCIAS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Cachapuz, A. (2006). Melhorar o ensino das Ciências, *Revista Noesis*, 66, 26-29 e identificassem **i)** as principais linhas orientadoras para o Ensino das Ciências e **ii)** a reinterpretação na prática profissional dessas mesmas linhas.

SESSÃO: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o impacto do trabalho colaborativo docente na concepção e implementação de recursos didácticos, apresentando sugestões de melhoria

As designações PFCFN_G1, PFCFN_G2 e PFCFN_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores de Ciências Físicas e Naturais que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

SESSÃO: AVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores avaliassem o percurso de formação, para tal preencheram, individualmente, um questionário organizado em três secções. Com a primeira secção obtivemos dados de natureza quantitativa sobre o impacto do percurso de formação em relação a uma listagem de parâmetros apresentados. Com a segunda e terceira secções obtivemos dados de natureza qualitativa. Os dados das segunda e terceira secções referem-se às repercussões do percurso de formação ao nível do trabalho docente.

**ANEXO 12A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A DOZE PROFESSORES DE
UM CONSELHO DE TURMA (8º ANO DE ESCOLARIDADE)**

Entrevista Realizada ao Professor ECT1

Data – Quarta-feira, 9 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT1**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT1 – Este é o primeiro ano lectivo.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT1 – O bom ambiente que me disseram que existia nesta escola.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT1 – Não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT1 – Relativamente aos aspectos positivos esta escola distingue-se pela sua demarcante gestão dos recursos humanos e pela sua variedade de recursos educativos. Por outro lado, é um edifício recente e bem conservado, permitindo boas condições de trabalho. Apresenta um bom ambiente de trabalho entre colegas.

No que concerne aos aspectos negativos saliento a heterogeneidade dos alunos em termos intelectuais e socioeconómicos, verificando-se alunos com carências económicas e/ou outros provenientes de famílias disfuncionais, bem como com problemas de aprendizagem. A escola encontra-se localizada num espaço isolado o que dificulta a interacção da escola com o meio envolvente.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT1 – Considero que a escola valoriza o trabalho desenvolvido pelos docentes e que somos apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão. Exemplificando, todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT1 – Considero que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo. Quando esse mesmo trabalho é realizado de uma forma isolada está relacionado com as características do próprio projecto e/ou incompatibilidades em termos de horários. Como exemplo de um trabalho colaborativo, poderemos referir o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes quer da escola sede quer do agrupamento de escolas.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT1 – Considero a existência de dois grupos de trabalho que estão relacionados com os seguintes factores:

- O nível de ensino leccionado: os professores que fazem parte do segundo ciclo têm actividades adequadas ao nível de ensino e faixa etária destes alunos o que dificulta uma maior interacção com os professores do terceiro ciclo;
- Existe uma incompatibilidade em termos de horário lectivo entre os professores que leccionam preferencialmente sobre o horário da manhã e os que leccionam sobre o horário da tarde.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT1 – Os aspectos fulcrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com a educação, a veiculação dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento da cidadania.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT1 – Ao nível do departamento curricular o trabalho desenvolvido pelos professores é colaborativo, na medida em que se verifica entreajuda na elaboração das planificações, no planeamento e execução de actividades e ainda na partilha de materiais didácticos.

Ao nível do conselho de turma o trabalho desenvolvido pelos professores é colaborativo, atendendo a que todos os respectivos elementos reflectem em conjunto no processo de avaliação e participam no preenchimento de toda a documentação inerente a esse processo, nomeadamente nos constantes reajustamentos no que respeita ao Projecto Curricular de turma.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente? Se sim, quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT1 – Considero que existe mais trabalho colaborativo docente ao nível de Departamento Curricular.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT1 – Eventualmente poderá considerar-se que a ligação com o Conselho Pedagógico, por ser indirecta (através do Coordenador de Departamento) envolve uma participação menos pronunciada, sem deixar contudo de ser colaborativa.

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT1 – O trabalho colaborativo a nível de Departamento Curricular consiste na planificação conjunta dos conteúdos programáticos, na organização de actividades e projectos interdisciplinares, na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas e ciclos e ainda na disponibilização de materiais didácticos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT1 – Em situações curriculares que, eventualmente, suscitam dúvidas, recorro frequentemente à colega de Departamento Curricular que está a leccionar os mesmos anos e os mesmos níveis, atendendo a que se verifica um bom relacionamento de trabalho e de espírito de entajuda.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT1 – Ao nível do departamento curricular pode considerar-se sistemática a planificação conjunta dos conteúdos programáticos, das actividades e a partilha de materiais, através da realização de reuniões mensais. No que concerne às experiências e metodologias de ensino, atendendo ao facto de, por vezes, serem leccionados níveis diferentes e à incompatibilidade de horários, nem sempre é possível proceder a uma partilha de ideias e estratégias de forma tão sistemática e aprofundada. No entanto, os professores mantêm por hábito o esclarecimento de dúvidas pertinentes via mail.

Ao nível do conselho de turma a partilha de materiais não predomina sistematicamente, exceptuando os projectos interdisciplinares que implicam a interacção e o envolvimento dos diversos docentes.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT1 – Ao nível do departamento curricular podem existir subgrupos de trabalho sustentados apenas no facto da leccionação dos mesmos conteúdos programáticos ou então com o objectivo de articular esses conteúdos entre os diferentes anos e ciclos de ensino.

Ao nível do conselho de turma não se verifica uma predominância de subgrupos de trabalho, procurando-se, contudo, ir ao encontro da interdisciplinaridade e do Projecto Curricular de Turma.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT1 – Posso afirmar que neste momento estou integrada num subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto Curricular de Turma do 8º B.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT1 – Considero extremamente necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo, porque permite a troca de experiências pessoais enriquecedoras sendo igualmente uma mais-valia para os alunos das turmas, uma vez que desenvolvem actividades inovadoras, criativas e com uma boa articulação curricular.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT1 – O trabalho individual do professor é marcadamente importante porque sem ele seria impossível estabelecer correlações entre conteúdos programáticos e proceder á comparação de estratégias de ensino-aprendizagem.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT1 – Os principais constrangimentos prendem-se, sobretudo, com divergências ideológicas, com incompatibilidades de horários e com o facto de coexistirem diferentes níveis de ensino que lidam com faixas etárias diversificadas.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT1 – Ao nível do departamento curricular é, efectivamente, necessária uma articulação em termos de horários de trabalho e também espaços disponíveis devidamente equipados.

Ao nível do conselho de turma é fundamental o fomento de espírito de equipa e de trabalho e que todos os elementos envolvidos tenham como objectivo principal fomentar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT1 – A Reorganização Curricular do Ensino Básico não me induziu a alterar as formas de trabalho, tendo-se verificado apenas uma transposição da forma de trabalho anterior, com ligeiros ajustamentos.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT1 – No departamento curricular gerir o currículo é decidir o que se vai leccionar nos diferentes anos lectivos, os temas que vamos privilegiar, os critérios de avaliação e os instrumentos a utilizar. No conselho de turma a gestão do currículo consiste em adequar aos alunos de cada turma o que foi definido ao nível do departamento curricular, salvaguardando os interesses, as dificuldades e os ritmos dos alunos de cada turma.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT1 – Em minha opinião, a gestão do currículo pressupõe tomarmos as decisões sobre o que vamos ensinar em cada ano de escolaridade e em cada turma, logo o departamento curricular e o conselho de turma são espaços onde é promovida.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT1 – Penso que no departamento se promove mais a gestão do currículo, talvez porque as reuniões são mais frequentes e como leccionamos disciplinas afins é mais fácil. As reuniões de departamento deveriam ser um espaço onde se discutissem e analisassem os aspectos curriculares, didácticos e metodológicos em vez de se transmitirem e discutirem informações do conselho pedagógico.

No conselho de turma a gestão do currículo não é tão evidente.

Nas reuniões há várias questões a analisar e muitos documentos para preencher.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT1 – Ao nível do departamento curricular as planificações, as actividades e alguns dos materiais são elaborados em pequenos grupos de trabalho, normalmente entre os professores que têm os mesmos anos de escolaridade.

Ao nível do conselho de turma as actividades e os materiais são elaborados individualmente, salvo as situações de visitas de estudo ou de outras actividades que envolvam mais do que uma disciplina.

Em minha opinião todo o trabalho realizado ao nível do departamento ou do conselho de turma está relacionado com a gestão do currículo.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT1 – Sim algumas. Por exemplo, visitas de estudo e a publicação de notícias no jornal escolar. A planificação é, geralmente, delineada entre os professores das disciplinas envolvidas, depois auscultamos os alunos das turmas e, consoante a motivação e autonomia dos mesmos, as actividades são concretizadas.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT1 – Numa visita de estudo que envolveu as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa os alunos envolveram-se muito, organizaram-se por grupos de trabalho para planificar a visita, estabeleceram os contactos, conceberam um guião com informações sobre o local e os espaços a visitar e a avaliação foi efectuada em conjunto pelos professores das três disciplinas

através do relatório da visita de estudo e do trabalho de planificação da visita realizado por cada grupo de trabalho.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT1 – As situações que envolvem articulações entre mais do que uma disciplina são muito importantes para a o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, uma vez que lhes permitem perceber as relações que existem entre as diferentes disciplinas e a necessidade de olhar para os diferentes conteúdos segundo diferentes perspectivas.

A falta de tempo, a disponibilidade e a não existência de espaços de tempo comuns nos horários dos professores são os factores que mais condicionam a realização de um maior número de articulações entre várias disciplinas.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT1 – Nesta escola existe um guião com tópicos a contemplar em cada PCT, sendo que ao director de turma compete a responsabilidade de o elaborar com a ajuda de todos os professores do conselho de turma deverão colaborar. Na maioria das turmas o PCT é elaborado quase exclusivamente pelo director de turma e os contributos dos diferentes professores são poucos.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT1 – O PCT é um documento que somos obrigados a elaborar para cada turma e assume um carácter essencialmente burocrático. Em minha opinião, o PCT deveria evidenciar todas as decisões curriculares tomadas em relação aos alunos de uma turma.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT1 – O PCT deveria contemplar a gestão do currículo, no entanto, na prática isso raramente é conseguido, limitando-se a cumprir uma formalidade.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT1 – A influência é muito pouca, porque a planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos deveria resultar de uma discussão e análise do conselho de turma e traduzir-se em modos de actuação comuns face aos alunos de cada turma. Deste modo, o conselho de turma poderia gerir o currículo de forma a proporcionar aos alunos a realização de mais articulações curriculares e de aprendizagens mais consistentes.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT1 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT2

Data – Terça-feira, 18 de Março de 2008 pelas 11:45h

Local – Espaço sugerido pelo Entrevistado

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio com o Entrevistado, onde, por um lado, se tentou estabelecer uma relação de empatia e de confiança e, por outro lado, foram divulgados, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a Investigadora agradeceu a atenção e disponibilidade do Entrevistado, solicitou autorização para gravar a conversa, a qual foi concedida, e colocou o gravador de áudio sobre a mesa.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT2**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT2 – Há três anos que lecciono nesta escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT2 – O ambiente que encontrei nesta escola.

Q2a) Investigadora – Já conhecia o ambiente desta Escola?

ECT2 – Sim, uma vez que já cá tinha estado um ano a dar aulas. E gostei do ambiente, tanto a nível de professores como de funcionários. Foi uma escola que me agradou imenso.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT2 – Agora se calhar mudava.

Q3a) Investigadora – Porquê?

ECT2 – As coisas foram mudando. A forma de trabalhar entre colegas, talvez porque os colegas também mudaram, já não são os mesmos.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

ECT2 – Talvez este ano me tenha apercebido mais da importância do trabalho em equipa, por causa do grande número de projectos em que me envolvi, o elevado número de solicitações por parte dos alunos e o grande número de alterações que tem vindo a ser introduzidas ao longo do ano lectivo. Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto!

Q4a) Investigadora – De que tipo de solicitações e alterações se está a referir? Pode dar alguns exemplos?

ECT2 – Este ano trabalho com um grupo de alunos que está mais desperto para a descoberta, para o querer saber (fazem questões e comentários sobre alguns temas que provavelmente são abordados com maior profundidade noutras disciplinas e noutro tempo e que nem sempre estão directamente relacionados com a minha).

Em relação às alterações refiro-me ao nível da política educativa – muita mais burocracia que implica um trabalho/esforço em conjunto.

Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT2 – Relativamente a aspectos positivos: nesta escola os alunos são humildes, não temos casos de indisciplina graves. Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar.

Quanto a aspectos negativos: destaco o facto de os professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas, em especial este ano.

Q5a) Investigadora – E o que considera que poderá estar por detrás disso, uma vez que refere que é sobretudo este ano lectivo?

ECT2 – Penso que tem a ver com a conjectura da política educativa, com o elevado número de projectos na escola, o que conduziu a que os professores estivessem demasiado envolvidos no seu projecto e com pouca disponibilidade para os restantes. A falta de disponibilidade, tempo e predisposição para, o não se sentarem a uma mesa e definirem estratégias, objectivos comuns. Senti muito isso, este ano, talvez porque este ano fosse para mim mais importante a existência de trabalho colaborativo para a concretização dos projectos em que me envolvi.

Q6) Investigadora – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização.

ECT2 – Sim, considero que valoriza. Por exemplo, o trabalho elaborado pelos alunos sob a orientação dos professores de expressões plásticas é amplamente divulgado. A escola tem o cuidado de partilhar esses trabalhos com a comunidade educativa e de evidenciar o trabalho realizado por esses professores, focando o nome do departamento curricular a que pertencem, bem como o nome dos professores envolvidos. Por exemplo, o Jornal da Escola divulga, também, os projectos desenvolvidos na nossa escola e os professores neles envolvidos.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT2 – Eu acho que há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente, por exemplo no departamento curricular das Expressões há preocupação dos professores do 2º e 3º ciclos em promover articulações.

Na minha opinião, a referida colaboração resulta das pessoas que estão à frente desse departamento, das pessoas que lideram e que querem fazer um bom trabalho e que estão conscientes de que isso passa, obrigatoriamente, pelo trabalhar em equipa.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola? Se sim, quais e porquê?

ECT2 – Quem chega de novo, demora sempre um bocadinho a adaptar-se, a integrar-se, mas nada de muito significativo.

Q8a) Investigadora – Considera que existem grupos de professores na sua escola que lideram?

ECT2 – Sim, considero.

Q8b) Investigadora – Qual ou quais?

ECT2 – O departamento curricular de Expressões.

Q8c) Investigadora – Porquê?

ECT2 – Não sei bem. Mas há elementos do Conselho Executivo que pertencem a esse departamento e se calhar as coisas por eles feitas assumem uma maior visibilidade e consequentemente, valorização.

Q8d) Investigadora – Pensando nas actividades desenvolvidas no âmbito do Departamento a que pertence nota essa mesma valorização?

ECT2 – Não. O caso do Ponto Verde acho que podia estar mais dinamizado. Ou seja, por mais que os professores envolvidos se empenhem, era importante que os membros do Conselho Executivo manifestassem mais atenção e dessem sugestões de melhoria. Pelo menos a mim nunca me chegou nenhum comentário sobre aquele espaço.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, o(s) aspecto(s) central(ais) do trabalho do professor?

ECT2 – Acompanhar o aluno no desenvolvimento de determinadas competências que estejam dentro do âmbito da disciplina que lecciona, não só competências específicas, mas também de índole mais geral, como é o caso do saber ser e saber estar perante a vida. Contudo esse acompanhamento está, em minha opinião a ser colocado um pouco de parte, dado o excesso de burocracia com que somos “inundados” todos os dias na escola. Penso que o papel do professor se devia centrar no acompanhamento e desenvolvimento de competências nos alunos, e não em tanta papelada.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT2 – A nível de departamento, na minha área disciplinar (Ciências Físicas e Naturais) não há trabalho colaborativo ou se existe é o mínimo dos mínimos, por exemplo uma grelha de avaliação que se fez, mas trabalho de partilha e troca de materiais não existe.

Q2a) Investigadora – Ao nível do 3º Ciclo, quantos são os professores de Ciências Naturais e quantos são os de Físico-Química?

ECT2 – Dois de cada. E entre nós classificaria o trabalho desenvolvido de individual.

Q2b) Investigadora – E no geral do departamento curricular, como classifica o trabalho desenvolvido?

ECT2 – No caso da Matemática, mais concretamente ao nível do 2º ciclo, classifico o trabalho de colaborativo e julgo que o Plano da Acção da Matemática fomentou o desenvolvimento desse trabalho colaborativo, deu-lhes um objectivo comum que no fundo aproximou as colegas de Matemática e as “faz” trabalhar mais colaborativamente. Outro dos motivos, a meu ver, é o facto de a maior parte delas não ter filhos o que lhe permite ter uma maior disponibilidade para trabalhar colaborativamente.

Q2c) Investigadora – E acha que se houvesse um Plano das Ciências isso fomentaria mais o trabalho colaborativo entre os professores de Ciências?

ECT2 – Provavelmente sim. Um projecto em comum. Contudo, saliento que a própria escola é um projecto e devia ser vivido como tal por todos os seus intervenientes, em que deviam ser estipulados objectivos comuns com a finalidade do sucesso educativo dos nossos alunos. O que só traria mais-valias não só para os alunos, como também para nós. No entanto, não pensamos na escola como um projecto, pensamos mais na nossa área específica e que o importante é fazer tudo direitinho “na minha” sala de aula e, assim, ninguém me aborrece.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente?

ECT2 – Algum.

Q3) Investigadora – E quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT2 – Nos departamentos curriculares.

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT2 – Na organização e planificação de actividades para os alunos, na planificação anual das disciplinas. Mas é sobretudo ao nível da preparação de actividades para os alunos que os professores do departamento, mais trabalham colaborativamente.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT2 – No conselho de turma.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT2 – Se for um caso de indisciplina tento resolver esse problema sozinha ou então dirijo-me à Directora de Turma e faço uma ocorrência do sucedido, para que ela possa tomar as devidas diligências. Felizmente os casos de indisciplina são raros. No caso, de dúvidas de carácter científico, recorro à Internet, aos manuais escolares e pontualmente à minha colega que está a

leccionar a mesma disciplina e ano que eu. Ou então comunico com uma colega de outra escola com quem tenho mais afinidade

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT2 – Não existe trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas, nem ao nível do departamento curricular, nem ao nível do conselho de turma.

Q5a) Investigadora – E sente que se existisse esse trabalho seria uma mais-valia para os professores e consequentemente para os alunos?

ECT2 – Sim, sem dúvida. Por exemplo, este ano com o Projecto em Rede que está a ser desenvolvido com o Departamento de Didáctica da Universidade de Aveiro, sinto que os professores do meu conselho de turma em que foi lançado a temática “Educação Ambiental” como pano de fundo do nosso Projecto Curricular de Turma, se preocuparam em estabelecer maior número de articulações entre os conteúdos das disciplinas de modo a desenvolver mais eficaz e integralmente a temática de Educação Ambiental. Posso dizer que fomentou mais o trabalho colaborativo entre nós. Já foram, por exemplo, pensadas e organizadas duas visitas de estudo, que envolveram um conjunto de professores de áreas disciplinares distintas, o que até à data nunca tinha ocorrido desde que estou naquela escola (3 anos) como directora de turma.

Q5b) Investigadora – E esse trabalho que está a ser desenvolvido na sua direcção de turma repercute-se noutras turmas?

ECT2 – Sim. Fizemos o mesmo para todas as outras turmas de 8º ano de escolaridade. As outras directoras de turma têm “transportado” algumas ideias e algum do trabalho desenvolvido ao nível do nosso Projecto em Rede, para as suas turmas.

Q5c) Investigadora – E por que acha que essas directoras de turma optaram por fazer essa transposição?

ECT2 – Porque consideram ser mais benéfico para os seus alunos e mesmo para os professores. Penso que tem a noção de que era assim que se devia trabalhar....mas dá muito trabalho!

Q5d) Investigadora – Para os alunos de que forma?

ECT2 – Permite trabalhar várias competências de diferentes áreas.

Q5e) Investigadora – E para os professores de que forma?

ECT2 – Descobrem, afinal, que até há muitas afinidades entre eles e as suas disciplinas. Obtém-se um trabalho/resultado final melhor pelo que se torna mais compensador.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados

ECT2 – Ao nível do departamento existem subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área curricular, no meu caso Ciências da Natureza do 2º ciclo, Ciências Naturais do 3º ciclo e Ciências Físico-químicas do 3º ciclo. Reunimos após a reunião de departamento e só se achamos necessário, até agora só reunimos duas vezes.

Q6) Investigadora – E que trabalho desenvolvem?

ECT2 – O trabalho desenvolvido no departamento consiste na elaboração de planificações, definir objectivos a alcançar por disciplina e fazer o ponto da situação. Elaborar os critérios de avaliação, as grelhas de auto-avaliação.

Q6) Investigadora – São elaborados em conjunto pelos subgrupos de trabalho os registos de observação de aula?

ECT2 – Em conjunto não. Cada um elabora a sua grelha de registo.

Q6) Investigadora – Esses subgrupos de trabalho costumam reunir informalmente?

ECT2 – Não. Apenas reúnem quando há reuniões marcadas. Informalmente, poderá pontualmente ocorrer uma troca de ideias, mas muito raramente.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em quais?

ECT2 – Sim. Para além do da minha área curricular, faço parte do subgrupo de trabalho das Eco-escolas. Faço parte do Projecto Saúde, iniciativa que foi lançada pelo Departamento ao qual pertenço, no entanto, senti que o trabalho desenvolvido foi todo de carácter individual. Não senti apoio, ajuda dos restantes colegas do departamento, não houve trabalho colaborativo entre docentes para o desenvolvimento deste Projecto.

Q7a) Investigadora – Ao nível do conselho de turma existem subgrupos de trabalho?

ECT2 – Não.

Q7b) Investigadora – Porquê?

ECT2 – Não há disponibilidade, nem sempre se está pronto para receber outras opiniões, não há tempo em comum para se poder trabalhar!

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso?

ECT2 – Sim e cada vez mais, pois só traz mais-valias tanto para alunos, como professores.

Q8) Investigadora – Consegue dar exemplos dessas mais-valias?

ECT2 – Maior número de ideias sobre um dado tema, maior criatividade, mais dinamismo, que se traduzem em maior sucesso para os alunos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

ECT2 – O trabalho individual do professor é, igualmente, importante. Pois antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT2 – Falta de disposição para partilhar ideias, falta de tempo e de conciliação de horários dos professores.

Q10a) Investigadora – Imaginemos que na sua escola era concedida uma tarde para que os professores pudessem trabalhar em conjunto. Que trabalho considera que devia ser desenvolvido?

ECT2 – Planificar em conjunto actividades, elaborar fichas de trabalho, teste, ou seja, deveriam ser elaborados em conjunto materiais didáctico-pedagógicos para os alunos. No entanto, considero que deveria haver uma consciencialização dos colegas de que essa tarde era destinada para trabalhar para os nossos alunos e não para fazer outras coisas. Actualmente, há um constante adiar das situações. Não considero que seja nas reuniões de departamento ou de conselho de turma que há tempo para os professores pensarem e estabelecerem articulações entre as diferentes áreas disciplinares. Na maioria das vezes as reuniões são de carácter meramente informativo e pouco participativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT2 – Atribuiria um horário comum aos docentes.

Q11a) Investigadora – Mas esse horário comum até existe na escola onde lecciona, às quartas-feiras à tarde. O que acha então que falta, considera que não é suficiente?

ECT2 – Considero que é mais do que suficiente. O que eu acho é que talvez as equipas que lideram, neste caso o Conselho Executivo, talvez não esteja consciente da importância da existência de trabalho colaborativo entre docentes que possibilitará estabelecer articulações curriculares que conduzirão a aprendizagens mais significativas por parte dos alunos. Penso, também que seria importante que os grupos de trabalho não tivessem um elevado número de elementos.

Ao nível do Departamento esse trabalho colaborativo torna-se mais complicado dado o elevado número de docentes e o elevado número de turmas que abrangem. No entanto, ao nível do conselho de turma já me parece mais exequível, visto reportar-se aos alunos de uma só turma, facilitando a planificação e gestão do currículo.

A experiência diz-me que muitas das vezes as reuniões de carácter informal resultam bastante bem, talvez se devesse apostar mais nisso.

Mas considero que muito passa, também, pela nossa vontade de querermos mudar as coisas e hábitos.

Q11b) Investigadora – Mas e se essa vontade, essa disposição para trabalhar em equipa não existir, o que considera que deve ser feito?

ECT2 – A equipa do Conselho Executivo que lidera a escola tem de alertar os professores e criar mecanismos que promovam o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores. Pois muitas vezes, até é mais fácil e mais rápido estarmos em casa a trabalhar sozinhos do que estarmos na escola a trabalhar em grupo, com imensos professores e quando por vezes até sentimos que perdemos tempo, pois não chegámos a conclusão nenhuma. É importante que os professores percebam as mais-valias do trabalho colaborativo. A equipa que lidera a escola deveria ter um carácter mais interventivo e fomentador do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

ECT2 – Alterei a minha forma de trabalhar com os colegas, pois senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar.

Q13) Investigadora – Ao longo das conversas informais que fomos tendo, especialmente, as referentes ao início do ano lectivo, foi-nos demonstrando alguma decepção face à colaboração ou falta da mesma entre os colegas do seu conselho de turma, o que é que em sua opinião poderá ter estado por detrás dessa dificuldade em colaborar?

ECT2 – Não sei se pensavam inicialmente que era mais trabalho e não estarem por isso dispostos a colaborar tanto, ou se pensavam que “isso” das articulações não serviam para nada, que os alunos tinham era de estudar, ou porque achavam que não iriam ter tempo.

Q14) Investigadora – Acha que foi havendo mudanças a esse nível ao longo tem?

ECT2 – Sim, há colegas, uma minoria, que hoje são mais receptivos a colaborar e conseguiram perceber as mais-valias de estabelecer pontos de articulação entre as diversas disciplinas. Mas mesmo assim, ainda acho que há um longo percurso a fazer. Os professores ainda acabam por trabalhar muito individualmente para si, para os seus alunos e a sua disciplina. Mas fiquei satisfeita ao constatar que na minha direcção de turma com alguns colegas essa postura modificou um pouco, tornando-os mais receptivos a partilhar e a construir material em conjunto.

Q15) Investigadora – Pensa no futuro adoptar este tipo de estratégia de trabalho colaborativo? Porquê?

ECT2 – Sim, porque consegui ver as mais-valias de um trabalho desenvolvido colaborativamente em detrimento de um trabalho desenvolvido individualmente. Eu quero evoluir e aprender com os outros colegas também.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma?

ECT2 – Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada.

Em termos de conselho de turma, na minha opinião não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares.

Q1) Investigadora – E para si o que é a gestão do currículo, o que é gerir o currículo?

ECT2 – Para mim gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento Curricular e do Conselho de Turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê? Promove-se mais numa estrutura do que noutra? Se sim, em qual e porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT2 – Ao nível do departamento sinto que se promove a gestão do currículo embora de uma forma mais geral e para todas as turmas. Uma gestão mais ao nível das planificações onde constam as aprendizagens que se querem atingir, as estratégias a desenvolver, os recursos.

Ao nível do conselho de turma considero que não se promove a gestão do currículo. Penso que os colegas consideram que dá muito trabalho, ou talvez não estejam conscientes de que cada turma tem alunos diferentes e que as estratégias devem ser adaptadas ao tipo de alunos.

No departamento curricular a gestão curricular deveria ser mais geral. No nível de conselho de turma a gestão do currículo deveria ser mais específica.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma, são elaboradas as planificações didáticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT2 – Ao nível do departamento, como já referi, as planificações são elaboradas anualmente e vão sofrendo os reajustes necessários quanto à sua sequencialidade. As actividades também são lançadas em termos de departamento, tendo em conta cada ano de escolaridade. Ao nível dos materiais pedagógicos não são elaborados ao nível do departamento.

No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos e quando é possível tenta-se que haja articulações curriculares que envolvam outras áreas curriculares. Esta situação é o que geralmente ocorre, no entanto, este ano com a minha direcção de turma, as coisas estão a ser diferentes. Têm sido promovidas reuniões de carácter informal para dinamizar actividades (por exemplo, o Percorso Pedestre) que envolvam várias áreas disciplinares em que seja possível estabelecer articulações curriculares. São actividades que estão a ser promovidas ao nível do conselho de turma e não de departamento.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, esse trabalho de planificar unidades didáticas, actividades e construção de materiais pedagógicos relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT2 – Eu penso que sim. Porque delineiam-se estratégias e definem-se aprendizagens que se pretende que os alunos desenvolvam.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT2 – Infelizmente não é usual desenvolver actividades que envolvam articulações. Embora este ano tenha sido um pouco diferente devido ao Projecto em Rede. Por exemplo, no âmbito do

Projecto em Rede, eu de Ciências Naturais e a colega de Físico-Química demos uma aula juntas (co-docência) em que articulamos os conteúdos que estávamos a leccionar (os Recursos Naturais). Vamos ter uma experiência similar no 3º período envolvendo as Ciências Naturais e a Educação Tecnológica, abordando a temática “Gestão sustentável dos Recursos”. Contudo, esta situação não é regra. Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações.

Q4a) Investigadora – E com esta nova experiência pensa que futuramente irá fazer com que mude alguma coisa nas suas práticas curriculares?

ECT2 – Sim. Gostei desta experiência e quero seguramente repetir. Sinto que estarei mais atenta a possíveis articulações curriculares e quero implementá-las. Considero que é uma mais-valia para os alunos, que vêem o mesmo tema ser abordado por duas disciplinas diferentes, mas que se complementam, dando uma visão mais global da Ciência.

Q5) Investigadora – Vamos pensar nessa aula em que trabalhou em co-docência com a colega de Físico-Química. Caracterize o modo como o trabalho desenvolvido foi organizado e desenvolvido entre vocês professoras.

ECT2 – Para planificarmos a aula em regime de co-docência, desafio lançado pelas investigadoras do Projecto em Rede, marcámos encontros informais na escola e pensamos nos conteúdos que iríamos abordar. Depois de definido o conteúdo “Recursos Naturais”, pesquisamos em casa individualmente e fomos trocando materiais e definindo estratégias para desenvolver nessa aula de co-docência.

Q5) Investigadora – E como caracteriza o trabalho desenvolvido pelos alunos.

ECT2 – Eles estiveram bastante interessados e penso que perceberam a articulação existente entre a poluição, a chuva-ácida e as reacções químicas que ocorrem. Foi-lhes explicado o que são as chuvas-ácidas, que reacções químicas ocorrem nas chuvas ácidas e que consequências têm essas chuvas para os nossos ecossistemas.

Q5) Investigadora – Refira como foi avaliado esse trabalho, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT2 – Foi avaliado através das fichas de trabalho e protocolos experimentais que elaborámos em conjunto. Na minha ficha de avaliação contemplei a matéria dada nessa aula.

Q5) Investigadora – Sentiu diferença nos resultados de avaliação relativos à temática abordada nessa aula e os obtidos quando a temática é abordada em regime de monodocência?

ECT2 – O nosso objectivo com esta aula não era verificar se os resultados da avaliação seriam melhores ou piores, mas sim que os alunos percebessem que é possível articular conteúdos, ou seja, que um determinado conteúdo pode ser abordado por várias disciplinas.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma?

ECT2 – Sim, sim. Com os vários objectivos propostos pelas várias disciplinas consegue-se de certo que determinada competência seja conseguida e até reforçada.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o PCT nesta escola? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT2 – É elaborado pelo director de turma, depois de ouvir algumas opiniões dos colegas do conselho de turma. Não concordo com este processo, uma vez que uma turma tem não só um professor, mas vários professores, logo o PCT deveria ser construção partilhada. Lógico que o director de turma, pelo cargo que desempenha tenha maior preponderância e talvez conheça melhor os dados relativos à turma, mas isso não invalida que o PCT devesse ser uma construção participada por todos os professores do conselho de turma.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o Projecto Curricular de Turma?

ECT2 – O PCT é um documento sobre aquela turma, que serve para caracterizar aquela turma. Devia ser um projecto, ou seja, devia ser entendido como um projecto e, em minha opinião, não o é. É apenas um documento burocrático. Constatou que nenhum professor consulta o PCT. O PCT acaba por ser um grande trabalho para o director de turma, que depois acaba por não passar de um conjunto de folhas.

Deveria ser um documento de consulta, análise, delineação de estratégias... Devia igualmente ser alvo de avaliação. Por exemplo, quem para o ano ficar com esta direcção de turma, ao consultar o PCT ficará sem saber o que foi e o que não foi conseguido. Não evidencia as aprendizagens conseguidas ou não pelos nossos alunos. Nem isto é tratado ao nível das reuniões de conselho de turma, pois as reuniões que se fazem são as de carácter obrigatório, ou seja, as de avaliação de final de período, cuja ordem de trabalhos já está definida.

Q8a) Investigadora – Imaginemos que para colmatar essa falha na avaliação do PCT, o director de turma convocava mais uma ou duas reuniões por período para abordarem essa questão. Como pensa que seria a receptividade dos colegas?

ECT2 – Não se seria boa. “Mais uma reunião, mais papeis para preencher!”. Talvez não sintam o problema da avaliação do PCT como o director de turma.

Q9) Investigadora – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos. Imagine o caso do Percurso Pedestre por exemplo.

ECT2 – Tem influência ao nível da gestão do currículo, dado que, os colegas das diferentes disciplinas tiveram o cuidado de estabelecer pontos de articulação entre os conteúdos da sua disciplina e a actividade desenvolvida. Esta actividade levou a que alguns professores alterassem a ordem dos conteúdos que iam abordar ao longo do ano, aproveitaram a actividade para desenvolver determinados conteúdos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT2 – Queria apenas dizer que o facto de estar envolvida no Projecto em Rede com a Universidade de Aveiro fez-me pensar, reflectir, estar mais sensibilizada para a importância do

trabalho colaborativo entre professores, que poderá traduzir em maior sucesso nas aprendizagens dos alunos e para nós mesmos enquanto profissionais.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT3

Data – Sexta-feira, 11 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT3**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT3 – Este é o segundo ano que lecciono nesta escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT3 – Consegui um lugar QZP no concurso de 2006 e fui colocada nesta escola que pertence ao QZP do Porto. Não concorri directamente para esta escola, até porque não a conhecia.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT3 – Talvez. Embora a escola seja exemplar em vários domínios, há outras variáveis em jogo que me podiam levar a querer mudar de escola.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

ECT3 – Preferia uma escola mais perto do Porto (cidade onde resido), com ensino secundário e com maior percentagem de homens em relação ao total de docentes. Isto porque actualmente faço cerca de 55 Km por dia (tenho aulas todos os dias), o que pesa em termos de custo, dado que o meu salário é muito baixo (recebo pelo escalão 136). Além disso gostava de poder leccionar disciplinas de Informática mais específicas e ligadas à área da programação, as quais só existem nos currículos do secundário e ainda porque prefiro ambientes mais desafiantes e francos e acho que esta escola tem um grande predomínio de mulheres no seu corpo docente o que contribui para um clima de grupos e de divisões.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT3 – Esta escola é singular em muitos aspectos (a meu ver essencialmente organizativos) e apresenta aspectos positivos e negativos. Se respondesse a esta questão no ano lectivo anterior não responderia certamente do mesmo modo que o faço hoje porque fui-me entrosando mais na escola e apercebendo-me melhor de todas as suas envolvências.

Como principais aspectos positivos saliento a limpeza, a organização escolar, o controlo exercido sobre os alunos (não há ou, pelo menos não nos apercebemos que haja, alunos com telemóveis, bonés, etc., assim como há um nítido controlo sobre a movimentação dos alunos dentro da escola, quer durante as aulas quer nos períodos não-lectivos). Cada aluno é um caso e há uma consciente e activa preocupação em conhecer e lidar com cada um, de acordo com as suas características e necessidades, quer por parte do Conselho Executivo quer por parte dos Conselhos de Turma e dos docentes e auxiliares de acção educativa, em geral. Há também uma manifesta preocupação em educar e passar o testemunho de práticas saudáveis, correctas e adequadas (saber-estar). A escola possui também uma excelente localização, boas instalações e óptimos recursos.

Quanto aos aspectos negativos saliento o ambiente entre docentes (bastante dividido e pouco coeso e que reflecte, de algum modo, a divisão superior existente) e as baixas expectativas e ambições dos alunos, em termos de carreira futura.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT3 – Considero que a escola valoriza e incentiva o trabalho desenvolvido pelos professores, embora haja docentes que não o valorizam. No meu caso particular posso referir, como exemplo, o incentivo e o reconhecimento por parte da escola (Conselho Executivo) relativamente à reformulação do jornal do agrupamento. Nesta tarefa tenho-me sentido apoiada, incentivada e valorizada, embora tenha também ficado decepcionada com a reacção de alguns docentes. De alguns docentes não ouvi uma única palavra de apreço e assisti a uma recusa em adquirir ou incentivar os alunos e os encarregados de educação a adquirirem os jornais que, sinceramente, não entendo.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT3 – Nesta escola há trabalho isolado e há trabalho participativo e colaborativo. Como exemplo de trabalho isolado posso referir a programação didáctica, no geral. Como trabalho colaborativo e participativo posso referir a planificação de algumas visitas de estudo e o desenvolvimento de alguns projectos. Na minha opinião o trabalho isolado resulta essencialmente de mentalidades, falta de hábitos de trabalho colaborativo, falta de ambição e de necessidades de protagonismo. Sente-se também uma grande frustração e desânimo relativamente a aspectos de progressão na carreira e valorização do trabalho docente, impostos pelo Ministério da Educação. Confesso que

não me sinto tão “injustiçada” como a maioria dos docentes porque só entrei nesta carreira em Setembro de 2005 e, por isso, já não usufrui de anteriores privilégios. Além disso a minha vida profissional anterior foi bem mais dura, exigente e desgastante do que o é neste momento.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT3 – Considero que há grupos de professores mais isolados do que outros e que tal se prende muito com os propósitos, atitudes e posturas dos docentes. Há docentes que estão de passagem, há docentes ambiciosos, há docentes realmente preocupados, atentos e inovadores, mas também há os que são meramente transmissores de conhecimentos e não querem participar em nada que envolva trabalho extra, actualizações, trabalho colaborativo, etc. Na maior parte das vezes, os docentes agrupam-se por interesses, expectativas, nível de ensino e são raros os casos de docentes que se movimentam em todos os grupos.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Quais são, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT3 – Na minha opinião, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor são todos aqueles que potenciam uma eficaz e efectiva aquisição de competências por parte dos alunos. Assim destaco, num primeiro nível, o trabalho de gestão curricular, principalmente ao nível do projecto educativo, do projecto curricular de escola, do projecto curricular de turma e do currículo trabalhado. Para que os meus alunos adquiram competências é essencial que eu conheça a identidade da escola, as suas estratégias de desenvolvimento, os alunos que compõem a turma e as suas características sociais, afectivas e cognitivas para conseguir verter todas estas variáveis na adequação do currículo traduzido num currículo trabalhado, num currículo como projecto cultural. Neste âmbito é muito importante o trabalho colaborativo e interdisciplinar dos professores, para se poder mobilizar diferentes saberes nas competências a trabalhar. Por exemplo, já leccionei a disciplina de TIC 9º Ano noutra escola, embora tenha trabalhado, traduzido, planificado e desenvolvido o currículo, de forma distinta do que faço nesta escola. Essa diferença nota-se até das turmas do ano lectivo anterior para as deste ano e entre as turmas deste ano.

Num segundo nível destaco a leccionação propriamente dita, de forma a que o professor seja capaz de ler a turma e o tempo e adoptar as metodologias, discurso e posturas adequadas para criar nos alunos a capacidade de mobilizar adequadamente, e em situações concretas, os conhecimentos disponíveis, ou seja, de forma a que os alunos adquiram as competências necessárias. Finalmente, há também o aspecto fundamental da avaliação que, embora sendo subjectiva, deve potenciar o desenvolvimento do aluno e a aquisição de respostas relativamente à aquisição de competências e progresso dos alunos.

Em todos estes processos e de modo transversal está sempre presente a capacidade de actualização e inovação docente.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT3 – Ao nível do departamento curricular o trabalho é desenvolvido de forma individual, embora com roupagens de colaborativo.

Ao nível do conselho de turma o trabalho é desenvolvido de forma individual, embora com episódios de trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT3 – Na minha opinião existe algum trabalho colaborativo nesta escola.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT3 – Existe mais trabalho colaborativo ao nível de conselho de turma. Relativamente ao conselho pedagógico não sei, embora tenha a sensação de que existe.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT3 – Ao nível dos departamentos e entre departamentos existe menos trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT3 – Prende-se essencialmente com a planificação de visitas de estudo e com o desenvolvimento de alguns projectos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT3 – No meu caso é difícil porque não tenho mais ninguém na escola do meu grupo. No entanto, por vezes, já tenho recorrido à coordenadora de Departamento e à Presidente do Conselho Pedagógico, mas mais por questões de ordem legislativa e organizacional.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT3 – Ao nível do departamento curricular existem os grupos disciplinares que reúnem de forma ocasional.

Ao nível do conselho de turma só existem normalmente as reuniões de conselho de turma ou as reuniões de avaliação intercalar.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT3 – Ao nível do departamento curricular existem grupos disciplinares que trabalham as questões mais directamente relacionadas com a área disciplinar.

Ao nível do conselho de turma, não existem grupos, a não ser os que possam resultar da planificação de actividades interdisciplinares específicas.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT3 – Sim. Este ano estou integrada no grupo disciplinar das Ciências e também faço parte do grupo de trabalho responsável pelo Projecto de Educação para o Empreendedorismo – Projecto “Encontro de Culturas” – do qual a reformulação do jornal é um subprojecto.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT3 – Claro que considero importante o trabalho colaborativo entre docentes, para que se possa concretizar a gestão curricular no sentido de projecto cultural permitindo potenciar o desenvolvimento de competências transversais nos alunos e a partilha de ideias, experiências, bem como a criação e desenvolvimento de actividades interdisciplinares, mais motivadoras e enriquecedoras para o aluno. Esta necessidade resulta muito, na minha opinião, da perspectiva do currículo na contemporaneidade. A evolução da ciência e da tecnologia conduziu à emergência de uma visão mais cósmica do mundo, à transformação de mentalidades e, inevitavelmente, à necessidade de desenvolvimento de novas formas de construção do conhecimento.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT3 – O trabalho individual do professor é muito importante, mas deve resultar também do delineamento, concepção e aplicação de estratégias e actividades resultantes do trabalho colaborativo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT3 – A falta de motivação, a falta de interesse, o escasso tempo disponível e o desfasamento de interesses. Na minha opinião deviam estar contempladas no horário docente horas para trabalho colaborativo principalmente ao nível dos Conselhos de Turma, tal como estão contempladas sete horas de trabalho individual.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT3 – Ao nível do departamento curricular, acho que deve haver mais trabalho colaborativo ao nível do projecto curricular de escola, da programação didáctica, da análise de materiais curriculares a utilizar, conceber e adequar, bem como da análise de resultados avaliativos e definição de estratégias e metodologias para ultrapassar o insucesso. A avaliação docente é outro dos aspectos onde considero que deva haver trabalho colaborativo. Isto exige reuniões mais abertas e participadas e que requerem mais tempo. Os docentes que realmente assumem de forma profissional as suas tarefas estão sobrecarregados de trabalho o que condiciona muito o tempo disponível para trabalho que devia ser colaborativo. Assim, as reuniões de departamento acabam por se reduzir à apresentação de uma série de pontos, evitando-se a discussão e troca de ideias sobre os mesmos para que não se tornem demoradas. Na maior parte das vezes, os assuntos já aparecem previamente trabalhados.

Ao nível do conselho de turma, acho que deve haver trabalho colaborativo ao nível do desenvolvimento do projecto curricular de turma, dos currículos trabalhados, da programação didáctica e do desenvolvimento de actividades e estratégias interdisciplinares, para garantir a coordenação e conjugação de esforços de todos os docentes relativamente aos alunos da turma. Aqui as situações são praticamente as mesmas que no caso das reuniões de departamento com a agravante de que se fazem poucas reuniões de conselho de turma para que o trabalho colaborativo possa ser eficaz, rico e efectivo. A verdade é que não há tempo para o fazer mais frequentemente. Por isso é que defendo que era preferível uma carga lectiva de 20h com 2h por semana para trabalho colaborativo em sede de conselhos de turma, por exemplo.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT3 – Não sei. Só comecei a trabalhar neste nível de ensino após a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT3 – Na minha opinião, quando se fala em gerir o currículo fala-se essencialmente em flexibilizar um currículo “nacional”, reconfigurando-o à luz da comunidade educativa local, de modo a tornar o currículo apelativo e significativo para os alunos dessa escola.

Ao nível do departamento curricular gerir o currículo é essencialmente garantir um núcleo de aprendizagens comuns a todos os alunos, de acordo com o definido no projecto curricular de escola (que pode ir sendo redefinido) e no projecto educativo da escola. Aqui trabalha-se essencialmente ao nível do currículo traduzido.

Ao nível do conselho de turma gerir o currículo é lidar com a flexibilização do currículo para a turma, realizando trabalho colaborativo com o Conselho de Turma no desenvolvimento do PCT e do currículo trabalhado.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT3 – Ao nível do departamento curricular promove-se a gestão do currículo através da construção dos currículos traduzidos, com a selecção de aprendizagens comuns, definição de estratégias de aprendizagem e sugestão de actividades interdisciplinares, embora ache que este trabalho é feito de uma forma algo superficial.

Ao nível do conselho de turma promove-se a gestão curricular através da evolução do currículo traduzido para um currículo trabalhado, ou seja, definem-se estratégias e actividades para a construção das aprendizagens, de acordo com as características e necessidades da turma. Trabalha-se e desenvolve-se o PCT. Este trabalho nem sempre é rico, rigoroso e efectivo.

Depende muito dos CT envolvidos, do Director da Turma, do empenho e disponibilidade dos professores. Nesse aspecto acho fundamental o trabalho realizado no primeiro conselho de turma que nem sempre é rigoroso.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT3 – No departamento curricular trabalha-se mais na gestão curricular ao nível meso e no Conselho de Turma trabalha-se mais ao nível micro. Nesta escola considero que, no geral, se promove mais a gestão do currículo ao nível do conselho de turma porque é a esse nível que se definem estratégias, actividades adaptadas à realidade da turma e que se trabalha o PCT. Mas, na minha opinião, há práticas que deviam ser alteradas de modo a tornar os processos mais rigorosos, profícuos e efectivos.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT3 – Ao nível do departamento curricular são apresentadas as planificações didácticas mas numa perspectiva de recolha e não de esboço, debate e moldagem. São também apresentadas ideias ou intenções de actividades e discutido o seu possível carácter interdisciplinar ou transdisciplinar. Tudo isto de uma forma mais passiva e estática do que activa e dinâmica, como deveria ser.

Ao nível do conselho de turma são discutidos alguns aspectos ligados às planificações didácticas, definidos procedimentos de articulação de conteúdos, planeadas actividades interdisciplinares e elaboradas as respectivas planificações.

Na minha opinião esse trabalho relaciona-se muito com a gestão do currículo porque define o que se trabalha, como se trabalha com os alunos e com que finalidades, flexibilizando o currículo de acordo com a realidade escolar.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT3 – Sim, sempre. A área disciplinar que lecciono articula facilmente com todas as outras, basta haver vontade nesse sentido. Normalmente são planificadas no seguimento de propostas de actividades que realize junto do departamento curricular e, mais concretamente, em sede de conselhos de turma. Algumas actividades decorrem também do meu envolvimento em projectos, em que tento envolver os alunos de forma activa e participada.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT3 – No caso da turma 8ºB, na disciplina de Área de Projecto, foram desenvolvidos projectos no 1º período em articulação com a disciplina de Ciências Naturais e Formação Cívica. Os projectos foram apresentados aos pares e aos professores das disciplinas envolvidas em

apresentação pública no final do período. Cada professor avaliou os projectos de acordo com as competências trabalhadas e os critérios definidos para a sua avaliação. Foram usadas fichas de registo de observação e os alunos efectuaram a respectiva auto e hetero-avaliação do trabalho realizado em grupo.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT3 – As articulações reflectem-se positivamente na concretização das aprendizagens e aumentam a motivação dos alunos e o desenvolvimento de competências.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT3 – O PCT é essencialmente elaborado pelo Director de Turma e vai sendo “reformulado” e “actualizado” nas reuniões de Conselho de Turma. Acho que o PCT devia ser trabalhado, desenvolvido, reformulado e actualizado por todo o conselho de turma, de uma forma mais concreta, regular e sistematizada.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT3 – O Projecto Curricular de Turma é um instrumento de diferenciação que resulta da necessidade de ajustar convenientemente as propostas educativas aos alunos de cada turma. Assim, este instrumento deve responder às questões de o quê, como e quando ensinar/aprender e avaliar nessa turma.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT3 – Sim, ao nível do currículo traduzido e trabalhado (incluindo as aprendizagens, os métodos e a avaliação), através da contextualização que os professores fazem do currículo oficial, de acordo com as características da turma e da escola. Assim, no PCT procede-se à:

- definição da estratégia educativa global da turma;
- planificação do trabalho a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, dos temas a tratar interdisciplinarmente, das eventuais actividades de complemento curricular específicas para a turma;
- elaboração de critérios para a avaliação das competências gerais e específicas desenvolvidas por alunos;
- etc.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT3 – Essas actividades/acções têm (ou devem ter) grande influência ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar, pois devem ser pensadas e concebidas de forma a flexibilizar o currículo para aquela turma, incluindo estratégias que

permitam moldar as aprendizagens à realidade da turma e desenvolvam competências de análise e intervenção.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT3 – A gestão flexível do currículo, a autonomia das escolas e a aprendizagem por competências são projectos válidos e ricos que correm o risco de fracassar nos seus propósitos ao não serem criadas condicionantes para o seu sucesso (nº de alunos por turma, horário dos professores, incentivos à progressão na carreira, efectiva autonomia das escolas, vontade política e restrições económicas, entre outras.).

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT4

Data – Terça-feira, 18 de Março de 2008 pelas 10:30h

Local – Espaço sugerido pelo Entrevistado

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio com o Entrevistado, onde, por um lado, se tentou estabelecer uma relação de empatia e de confiança e, por outro lado, foram divulgados, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a Investigadora agradeceu a atenção e disponibilidade do Entrevistado, solicitou autorização para gravar a conversa, a qual foi concedida, e colocou o gravador de áudio sobre a mesa.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT4**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT4 – Este é o terceiro ano que estou nesta Escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT4 – A primeira vez resultou de um concurso por destacamento e deve-se ao facto da Escola ficar a caminho da escola dos meus filhos, perto da minha residência.

Q2a) Investigadora – O que o fez manter nesta Escola?

ECT4 – O facto de gostar do trabalho que faço na Escola, a valorização do trabalho desenvolvido e sentir-me bem a trabalhar nesta Escola, o bom relacionamento entre os colegas e bom relacionamento entre alunos e professores.

Q3) Investigadora – Então, se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT4 – Para já não mudava de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece?

ECT4 – O bom ambiente que há e o facto dos alunos serem, de uma forma geral, bem comportados. Todavia, à medida que o tempo vai passando, eles têm sido menos empenhados e menos trabalhadores, mas, de uma forma geral, são alunos com quem se trabalha bem e que aceitam desafios.

Q5a) Investigadora – E em termos de colegas?

ECT4 – Também há bom ambiente entre colegas.

Q5b) Investigadora – Que aspectos que considera menos positivos.

ECT4 – À medida que se entra no sistema e se conhecem muitas coisas dentro da Escola, descobrem-se sempre algumas que funcionam menos bem, pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função, o que não é positivo.

Q6) Investigadora – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização

ECT4 – Sim, valoriza e não coloca entraves ao trabalho das pessoas, o que já é muito importante. Sempre que há uma ideia ou que queremos fazer algo de diferente apoiam-nos e estão sempre abertos a sugestões e desafios.

Q6a) Investigadora – Esse apoio vem mais de quem, de que estrutura curricular?

ECT4 – De quem tem poder de decisão, neste caso, o Conselho Executivo.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo?

ECT4 – É difícil ser participativo e colaborativo, mas tenta-se que seja. Quando as aulas eram em blocos de 50 minutos tínhamos mais intervalos e acabava por ser mais fácil trocar ideias com os colegas, existiam pequenos momentos em que nos encontrávamos e que permitiam a partilha de ideias. Agora não. O intervalo grande é, normalmente, para tomar o pequeno-almoço, requisitar material, tirar fotocópias e combinar alguma coisa rápida. Depois é hora de almoçar e é mais difícil encontrar pontos de encontro entre as pessoas, o que dificulta o contacto e a partilha de ideias.

Q7a) Investigadora – E fora dos tempos lectivos, o que acha que dificulta o contacto?

ECT4 – O facto de os horários não serem feitos de forma a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum, podendo estes tempos ser aproveitados para preparar actividades e ainda os compromissos de cada um.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola?

ECT4 – Penso que não, embora não haja um grande intercâmbio de ideias e/ou actividades entre os colegas do 2º e do 3º Ciclo.

Q8a) Investigadora – E que motivos estarão por detrás dessa divisão?

ECT4 – É difícil, não sei. Talvez seja o facto das matérias leccionadas serem muito diferentes e, por isso, não termos muita ligação, nem pontos de convergência. Por outro lado, não temos os mesmos alunos, por isso não há tantos assuntos em comum para tratar. Há também o facto de quase todos eles estarem nesta Escola desde a sua abertura e, por isso, já terem os seus grupos de trabalho definidos.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Quais são, no seu entendimento, os aspectos centrais do trabalho do professor?

ECT4 – Os aspectos centrais são passar uma mensagem cientificamente correcta, ter um bom relacionamento com os alunos de modo a que eles consigam trabalhar com vontade e empenho, sem verem a Escola uma obrigação a cumprir mas como algo realmente aliciante.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma?

ECT4 – No departamento, uma vez que existem várias áreas disciplinares, trabalhamos por áreas disciplinares, basicamente.

Q2a) Investigadora – Considera que trabalham colaborativamente ou mais individualmente nas áreas disciplinares?

ECT4 – Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias.

Q2b) Investigadora – E ao nível do conselho de turma, considera que trabalham mais individualmente, mais colaborativamente?

ECT4 – Mais individualmente.

Q2c) Investigadora – E porquê?

ECT4 – Os porquês são sempre difíceis. Acho que tem sempre muito que ver com a carga horária e os desencontros dos horários dos vários professores, o que faz com que seja difícil arranjarmos tempos comuns para trocar ideias ou combinar actividades. Depois há o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir correctamente a planificação. São normas que temos de respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar. Este excesso de burocracia leva a que cada professor faça a gestão da sua disciplina sem trabalhar com os restantes colegas do conselho de turma.

Q2d) Investigadora – Considera que seria uma mais-valia a existência de mais trabalho colaborativo entre professores?

ECT4 – Sim, mas teriam de existir condições, caso contrário é muito complicado pois não conhecemos, em pormenor os programas das outras disciplinas para sabermos quais são as articulações efectivas que podem ser realizadas.

Q2e) Investigadora – E não conhecem porquê?

ECT4 – Porque não costumamos falar do assunto.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente?

ECT4 – No geral, existe algum.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos?

ECT4 – Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas.

No departamento curricular desenvolve-se algum trabalho colaborativo por área disciplinar

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo ao nível das áreas disciplinares?

ECT4 – No início do ano lectivo consiste na planificação das actividades que vão ser desenvolvidas e depois na partilha de materiais, principalmente se solicitados. Por norma não se faz uma partilha de materiais, mas se sentirmos que outro colega precisa de apoio num determinado assunto ajudamos. Não há a política de mostrar e partilhar todos os materiais que fazemos, talvez porque estamos a leccionar anos diferentes. A minha colega só está a leccionar nas turmas de sétimo e eu nas de oitavo e de nono.

Q3a) Investigadora – A construção desse material é realizada individualmente?

ECT4 – Sim.

Q3b) Investigadora – E as provas de conhecimento e de equivalência ao nono ano que realizam anualmente?

ECT4 – Essas são feitas em conjunto, pelos professores que leccionam esses anos e disciplina. Este ano as provas de conhecimento irão ser apenas a Matemática e a Língua Portuguesa e são elaboradas pelos professores que leccionam essas disciplinas por ano. Por exemplo, se só for um professor a leccionar nas turmas de sétimo, será esse e outro que esteja a leccionar noutro ano, são pelo menos dois professores. Como a nossa Escola é pequena está toda a gente envolvida.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT4 – Como tenho andado por muitas escolas, conheço muitos colegas da mesma área disciplinar com quem troco materiais e opiniões.

Q4a) Investigadora – E ao nível desta Escola?

ECT4 – Nesta Escola é mais difícil porque, como já referi, a Escola é muito pequena e o número de professores da mesma área disciplinar também é reduzido, a este entrave acresce ainda o

facto de normalmente os horários serem desencontrados para potencializar ao máximo as salas de aula e os recursos.

Q4b) Investigadora – Imaginemos um problema comportamental geral numa turma, como o resolvem?

ECT4 – Em conselho de turma.

Q4c) Investigadora – Abordam esse problema também ao nível do departamento curricular?

ECT4 – Não, só no conselho de turma.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino das Ciências entre os professores do departamento curricular?

ECT4 – Trabalho sistemático e organizado, não. Apenas pontual e esporádico.

Q5a) Investigadora – E ao nível do conselho de turma?

ECT4 – Também não há trabalho sistemático e organizado, só pontualmente.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho?

ECT4 – Sim.

Q6) Investigadora – Como se encontram organizados?

ECT4 – Basicamente por áreas disciplinares.

Q6) Investigadora – E por ano de escolaridade?

ECT4 – Por Ciclo, por exemplo, Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo trabalham mais vezes em conjunto, Matemática do 3º Ciclo, Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo e Ciências Naturais do 3º Ciclo. No início do ano os professores de Ciências Físico-Químicas reúnem com os de Ciências Naturais. Mas os grupos de trabalho são essencialmente estes.

Q6) Investigadora – E que trabalho desenvolvem?

ECT4 – No início do ano faz-se a planificação das actividades em conjunto, definem-se as competências a priorizar, os critérios de avaliação. Como já lá estou há três anos o trabalho consiste em fazer algumas alterações e ajustamentos. As fichas de auto-avaliação dos alunos também são feitas em conjunto, isto é, entre os professores de Ciências Físico-Químicas e os de Ciências Naturais.

Q6a) Investigadora – As fichas de auto-avaliação de CN são iguais às de CFQ?

ECT4 – Sim.

Q6b) Investigadora – E as fichas de diagnóstico?

ECT4 – Não.

Q6c) Investigadora – No início do ano, quando elaboram as planificações, têm a preocupação de gerir o currículo de forma a estabelecerem pontes de articulação por ano de escolaridade entre as Ciências Físico-Químicas e as ciências Naturais?

ECT4 – Não há essa preocupação em estabelecer articulações curriculares, segue-se a sequência do manual adoptado.

Q6d) Investigadora – Esses subgrupos trabalham mais no início do ano?

ECT4 – Sim, naquelas duas semanas fazem-se vários trabalhos em conjunto.

Q6e) Investigadora – E ao longo do ano?

ECT4 – Ao longo do ano não. Por vezes, em conversa, perguntamos o que o colega está a dar, o que vai fazer. Mas é difícil estabelecer articulações e combinar alguma coisa com os colegas ao longo do ano.

Q6f) Investigadora – Mas, no final de cada período, nas reuniões de departamento fazem o ponto da situação e reformulam as planificações, caso necessário.

ECT4 – No departamento o que fazemos é o ponto da situação em relação à planificação definida no início do ano, se foi cumprida, se não e porquê. Não há a preocupação de saber se foram estabelecidas articulações e de como correram.

Q6g) Investigadora – E ao nível do conselho de turma existem subgrupos de trabalho?

ECT4 – Não há subgrupos de trabalho. No conselho de turma quando há as reuniões trabalhamos todos mas uma grande parte do trabalho é do director de turma.

Q6h) Investigadora – O trabalho desenvolvido nas reuniões de conselho de turma é mais para receber informações ou para desenvolver trabalho efectivo para os alunos daquela turma?

ECT4 – Até agora, o que se tem feito são reuniões para receber informações. No caso do nono ano os alunos têm uma viagem de finalistas e realizam-se reuniões específicas para dinamizar e organizar essa viagem. No entanto, de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação.

Q6i) Investigadora – E não tem sido porquê?

ECT4 – Por falta de tempo e porque cada um faz a sua gestão sem colaborar e sem estar preocupado com o que os outros colegas estão a leccionar.

Q6j) Investigadora – Em sua opinião o facto dos professores não trabalharem colaborativamente reflecte-se no sucesso das aprendizagens dos alunos?

ECT4 – Não sei responder objectivamente. Por exemplo, alguém já comentou que os alunos do oitavo ano já estavam saturados do tema Ambiente por este estar a ser abordado em várias áreas disciplinares, em Inglês, Formação Cívica, Ciências. Não sei se esta situação nova em que se aborda o mesmo tema em várias áreas disciplinares está a ter adesão por parte dos alunos.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho?

ECT4 – Faço parte do subgrupo de trabalho das Ciências Físico-Químicas. E estou integrada em alguns projectos que envolvem vários professores, designadamente o Projecto Eco-Escolas ao qual a Escola aderiu. Neste projecto estão envolvidos mais cinco colegas: 2 de Ciências da Natureza (2º Ciclo), 1 de TIC; 1 de Ciências Naturais e 2 de Ciências Físico-Químicas. O projecto envolve o cumprimento de um programa e o estabelecimento de objectivos a cumprir e implica o desenvolvimento de algum trabalho colaborativo entre nós. Também faço parte do secretariado de exames que é outro subgrupo de trabalho e coordeno ainda as actividades da Ciência Experimental que decorrem nas escolas do 1º Ciclo deste agrupamento.

Q7a) Investigadora – Como se organizam para trabalhar, por exemplo no âmbito do projecto Eco-Escolas?

ECT4 – No projecto Eco-Escolas existe alguma facilidade de encontro, porque, à excepção de uma colega, todas temos um tempo comum disponível à sexta-feira. É nesse espaço de tempo que falamos informalmente. Não marcamos reuniões formais nem redigimos actas, planificamos e definimos estratégias de trabalho, consoante o trabalho a desenvolver. Todavia, 45 minutos passam muito rapidamente e, por vezes, temos de ir conversando pontualmente ao longo da semana. Caso seja necessário, também podemos reunir no final da reunião de departamento curricular.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso?

ECT4 – A troca de experiências é sempre útil, ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender. Conhecemos formas diferentes de abordar os assuntos, metodologias de trabalho que resultaram muito bem com outros e que podemos experimentar. Por isso, a troca de experiências é sempre uma mais-valia.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

ECT4 – O trabalho individual do professor é fundamental, atribuo-lhe muito valor. Se vai para uma aula sem planificar devidamente é provável que a aula corra mal, pelo menos não correrá tão bem quanto deveria.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT4 – Falta de tempo e o facto de a colaboração não ser uma prática que está enraizada. A generalidade dos professores não tem experiência nessa área e, por isso, colocam algumas reticências ao trabalho colaborativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular?

ECT4 – Acho que para desenvolver trabalho colaborativo no sentido de abordar temas em conjunto e num mesmo espaço temporal seria necessário que os manuais já apresentassem uma sequência próxima das articulações passíveis de serem estabelecidas. Por exemplo, muitas vezes acontece estarmos a leccionar um tema que precisa de um conceito matemático e este só é leccionado no final do ano lectivo. Para os professores de Matemática também não é fácil alterar a sequência da planificação e do manual. Os alunos e os encarregados de educação têm dificuldade em perceber porque se andam a dar saltos no manual, pois acham que este é para ser seguido direitinho e sem fazer grandes alterações à sequência definida. Devem existir disciplinas em que é possível estabelecer algumas articulações, mas considero que os responsáveis pela concepção e elaboração de manuais poderiam reunir uma equipa e fazer essa articulação.

Q11a) Investigadora – E ao nível do departamento curricular, quais são as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo?

ECT4 – Teria de existir disponibilidade de tempo para trabalhar, uma abertura por parte das pessoas e alguma flexibilidade para alterar a sequência programática. Por exemplo, há algum tempo os vectores eram um assunto a abordar em Ciências Físico-Químicas e em Matemática mas em momentos diferentes e tive colegas que não se disponibilizaram a alterar a sua sequência e outros que optaram por afirmar que nesse ano não iriam leccionar esse assunto. Portanto, é preciso da parte dos professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio termo e algum tipo de compromisso.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

ECT4 – O processo de Reorganização Curricular fez-me alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas. Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma?

ECT4 – Ao nível do conselho de turma, gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto. Se for uma turma com alunos com mais capacidades é possível que se realize uma abordagem mais pormenorizada dos conteúdos, aprofundando o grau de exigência e de profundidade. Noutras turmas, não se pode aprofundar tanto.

Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento.

Q1a) Investigadora – Quando se estamos a falar de currículo, estamos a falar de quê?

ECT4 – O currículo são as aprendizagens que os alunos devem ter no final do percurso escolar.

Q1b) Investigadora – Será que o currículo é sinónimo de programa?

ECT4 – Também, mas não só. O currículo também implica toda uma série de outras competências a desenvolver pelos alunos durante a escolaridade básica.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento se promove a gestão do currículo?

ECT4 – No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento.

Q2) Investigadora – E ao nível do conselho de turma?

ECT4 – Ao nível do conselho de turma realiza-se mais, principalmente quando se adapta o currículo à turma e às experiências de cada aluno.

Q2) Investigadora – Que aspectos considera passíveis de serem melhorados, quer ao nível do departamento, quer do conselho de turma?

ECT4 – Penso que tanto ao nível do departamento como ao nível do conselho de turma poderia ser melhorado trabalho colaborativo entre os vários professores, o que é difícil pois há uma tradição enraizada de trabalho individual.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do Departamento Curricular, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas?

ECT4 – Em departamento, as planificações e os materiais são elaboradas pelos professores que leccionam a mesma área disciplinar.

Q3a) Investigadora – Essas planificações são anuais ou unidade a unidade?

ECT4 – Elaboramos planificações anuais e dentro destas elaboramos as das várias unidades temáticas.

Q3b) Investigadora – E ao nível do conselho de turma, como são elaboradas as planificações didácticas e as articulações estabelecidas?

ECT4 – Para as reuniões de conselho de turma cada professor leva as planificações anteriormente elaboradas e analisa-se a possibilidade de trabalhar em articulação com Área de Projecto ou mesmo em Estudo Acompanhado.

Q3c) Investigadora – Imaginemos que há uma actividade que carece de uma planificação...

ECT4 – Se há um determinado tema organizador, cada professor analisa a sua sequência programática, decide o momento em que poderá articular, define alguns objectivos e estratégias a desenvolver e depois apresenta a sua proposta em reunião de conselho de turma.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares?

ECT4 – Com as Ciências Naturais sim, mas não há uma grande articulação com outras disciplinas. Por vezes, solicito aos alunos a realização de alguns trabalhos de pesquisa e, muitas vezes, a correcção da expressão escrita não é a melhor. Todavia, não peço ao colega de Língua Portuguesa para fazer a correcção da expressão escrita dos trabalhos, sou eu que a faço. Quando analiso os trabalhos corrijo-os em termos de linguagem científica e de expressão escrita.

Q4a) Investigadora – Ocorrem articulações a nível de conteúdos?

ECT4 – De conteúdos também não, porque ainda não se implementou essa ideia. Quando se começar penso que as coisas poderão funcionar bem, principalmente se os resultados forem positivos. Mas no início é sempre complicado.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT4 – Recentemente, leccionei uma aula em conjunto com a colega de Ciências Naturais de uma turma do oitavo ano. Para isso, utilizámos os intervalos grandes para discutir o que iríamos abordar e como. Entretanto elaborámos um esquema sequencial da aula onde dividimos os assuntos a tratar, organizando as intervenções ao nível das Ciências Físico-Químicas e ao nível das Ciências Naturais. Depois fomos trocando informação e sugestões por e-mail até alcançarmos o produto final.

Q5) Investigadora – Pode afirmar que os materiais foram construídos colaborativamente?

ECT4 – Sim, nesta situação foram construídos colaborativamente.

Q5) Investigadora – Como é que os alunos reagiram ao facto de terem as duas professoras na sala?

ECT4 – Reagiram bem e gostaram da actividade.

Q5) Investigadora – Como foi avaliado o trabalho dos alunos? Fizeram alguma reflexão no final da aula?

ECT4 – No final da aula não foi possível fazer uma reflexão por questões de tempo. No entanto, à posteriori, através de conversas com os alunos verifiquei que a aula foi interessante e do seu agrado, que gostaram das actividades que lhes propusemos. Daí, concluir que a avaliação dos alunos foi positiva.

Q5) Investigadora – Solicitaram algo por escrito aos alunos?

ECT4 – Os alunos realizaram uma ficha de trabalho relativa à actividade experimental.

Q6) Investigadora – Considera que essa situação de articulação se reflectiu positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos?

ECT4 – Sim, esta relativa às chuvas ácidas reflectiu-se positivamente nas aprendizagens dos alunos.

Q6) Investigadora – E de que forma?

ECT4 – Permitiu que os alunos constatassem que as Ciências são abrangentes e que nas Ciências Físico-Químicas não se aborda apenas o pH e que existem situações concretas onde estes conceitos abstractos, quer os de Ciências Físico-Químicas quer os de Ciências Naturais, são passíveis de ser observadas. Há uma ligação entre as várias informações e conhecimentos que vamos fornecendo aos alunos e a questão das chuvas ácidas é uma realidade que nos é próxima a todos e que permite articular conhecimentos destas duas disciplinas, mostrando que as disciplinas não são estanques.

Q6a) Investigadora – Estaria disponível para realizar mais situações de articulação com a colega de Ciências Naturais?

ECT4 – Estaria, mas nesta altura não me parece que seja fácil, pois o assunto que vou iniciar é a Óptica e não tem muito a ver com a sequência programática das Ciências Naturais, a não ser em situações que utilizem o microscópio e aí talvez seja possível se pensarmos nas lentes. De momento, não me parece fácil estabelecer outras pontes de articulação.

Q6b) Investigadora – Considera que a experiência das chuvas ácidas poderá ser repetida no futuro?

ECT4 – Sim, foi uma actividade que correu bem e que poderá ser repetida no futuro. Mesmo neste ano repetimos a actividade noutra turma de oitavo ano. Desde que haja disponibilidade de horário para combinarmos as coisas de modo a correrem bem, pois esta actividade implica um bloco de 90 minutos e, por conseguinte que os alunos da turma tenham estas duas disciplinas imediatamente uma a seguir à outra.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o PCT nesta escola? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT4 – Os PCT são maioritariamente elaborados pelo director de turma. Pelo menos a compilação dos documentos referentes aos vários itens que os constituem, pois é o director de turma que vai solicitando aos colegas esse material.

Q7) Investigadora – Concorda com esse processo? Porquê?

ECT4 – Também já fui directora de turma e acho que este é o processo mais fácil. Pedimos as informações aos colegas e depois gerimos. No fundo, o director de turma é o professor que tem mais responsabilidade na gestão e orientação da turma e deste modo é mais fácil controlar tudo o que se passa.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, o que é o Projecto Curricular de Turma?

ECT4 – O PCT acaba por resultar da compilação de contributos das várias disciplinas, mas essa contribuição tem de estar de acordo com as necessidades dos alunos daquela turma em particular.

Q8a) Investigadora – Por que motivo considera mais fácil que a elaboração do PCT seja da responsabilidade do director de turma?

ECT4 – Porque por norma é o director de turma que responde por tudo o que se passa naquela turma. É a pessoa que tem mais influência e responsabilidade sobre os assuntos da turma e, no fundo, também tem de responder sobre o que acontece na turma, logo tem de ser a pessoa que melhor a conhece tudo o que se passa.

Q8) Investigadora – Para que serve o PCT?

ECT4 – O PCT serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para sabermos o ambiente da turma, o modo como os alunos estão agora, como estavam anteriormente e como se encontram no final do seu percurso escolar. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar.

Q8b) Investigadora – Encara o PCT como sendo uma mais-valia?

ECT4 – Sim, é uma mais-valia para os alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível.

ECT4 – Penso que sim, porque tudo é construído e elaborado em função daquela turma e daqueles alunos em particular, considerando as suas dificuldades e as suas capacidades.

Q9) Investigadora – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT4 – Penso que estas acções promovem a gestão do currículo, por exemplo a planificação de actividades como um percurso pedestre e uma visita ao Museu de Arte Contemporânea tiveram em consideração os conteúdos a leccionar, os interesses dos alunos, actividades que eles gostam de realizar e situações do dia-a-dia.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT4 – Apenas agradecer o interesse demonstrado pela nossa actividade.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT5

Data – Quinta-feira, 10 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT5**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT5 – 4 anos

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT5 – Proximidade à residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT5 – Não mudaria de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT5 – Aspectos positivos: a organização, o apoio do Conselho Executivo, a boa relação entre colegas e a boa relação entre professor e os alunos.

Aspectos negativos: nada a salientar.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT5 – Acho que esta escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores. Falo por experiência própria, pois estou a desenvolver um projecto há 4 anos e a escola tem feito a minha requisição anualmente. Caso não valorizasse o meu trabalho não o tinham feito.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT5 – Na minha opinião, o trabalho dos professores desta escola é participativo e colaborativo. Por exemplo, o grupo de matemática reúne frequentemente para elaborar testes e fichas de avaliação em conjunto e actividades para os alunos.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT5 – Acho que não há.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT5 – Na minha opinião o professor deve conseguir despertar no aluno o gosto por aprender. Para isso, tem que criar estratégias que lhe permitam alcançar esse objectivo. Normalmente para além de preparar as aulas o professor recorre muitas vezes, por exemplo, a actividades didácticas e material manipuláveis.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT5 – Ao nível do departamento curricular é colaborativo. Torna-se visível sobretudo nas actividades.

Ao nível do conselho de turma é colaborativo, por exemplo, nas estratégias definidas para melhorar o aproveitamento e o comportamento dos alunos.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT5 – Sim existe trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais e menos trabalho colaborativo entre docentes?

ECT5 – Existe mais trabalho colaborativo no grupo disciplinar. Penso que em todas as estruturas curriculares tem que haver trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT5 – Por exemplo, na partilha e elaboração de materiais (fichas diagnosticas, fichas de trabalho, testes de avaliação), definição de estratégias e metodologias a seguir num dado conteúdo programático e construção de material manipuláveis.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT5 – Tento esclarecer as minhas dúvidas com os colegas de grupo disciplinar ou então com a Coordenadora de Departamento.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT5 – Ao nível do departamento curricular esse trabalho é realizado em reuniões. Normalmente discute-se ideias e partilham-se documentos.

Ao nível do conselho de turma esse trabalho só é desenvolvido em reuniões.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT5 – Ao nível do departamento curricular por grupos disciplinares.

Ao nível do conselho de turma não existem subgrupos de trabalho nas turmas que estou a trabalhar, excepto no 8ºB onde formámos grupos de trabalho no âmbito do Projecto Redes.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT5 – No do grupo disciplinar.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT5 – Sim, porque com a partilha de ideias, de novas experiências e metodologias o material que possa ser elaborado fica mais interessante e abrangente.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT5 – Pouco. Cada vez mais a partilha de experiências e metodologias contribui para o sucesso dos alunos.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT5 – A diferença nos horários de trabalho. O facto de nos horários dos professores não estar definido qualquer tempo para trabalharem em grupo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT5 – Ao nível do departamento curricular serem realizadas reuniões mais frequentes.

Ao nível do conselho de turma ser definido um horário para o Conselho de Turma reunir mais frequentemente para a elaboração de material.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT5 – De certa forma o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico alterou o modo de trabalhar com os colegas. O trabalho passou a ser mais colaborativo sobretudo nas áreas

curriculares não disciplinar de forma a desenvolver nos alunos métodos de estudo e de trabalho. Acho que também passou a existir mais preocupação na articulação entre os diferentes ciclos.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT5 – Ao nível do departamento curricular faz-se a análise do currículo nacional, a planificação dos conteúdos programáticos, a criação de actividades e material didáctico específico para a disciplina.

Ao nível do conselho de turma encontrar respostas adequadas aos alunos de forma a facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT5 – Ao nível do departamento curricular acho que se promove a gestão do currículo na medida que podemos trocar opiniões e ideias com os colegas e se necessário alterar planificações.

Ao nível do conselho de turma ajusta-se a planificação e as diferentes actividades aos alunos tendo em consideração as suas necessidades. Assim, o Conselho de Turma tenta encontrar uma diversidade de ofertas educativas de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais definidas para cada disciplina.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT5 – Nas reuniões de Conselho de Turma não se trabalha muito a gestão curricular. Estas reuniões são essencialmente destinadas para a avaliação dos alunos, para análise do aproveitamento e comportamento da turma e/ou para análise de alguma situação específica de um aluno. Esta situação só era mais trabalhada se houvesse no horário dos professores uma hora marcada para esse efeito. É nas reuniões de Departamento Curricular onde se promove mais a gestão flexível do currículo.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT5 – Ao nível do departamento curricular são elaboradas pelos grupos disciplinares e por anos lectivos.

Ao nível do conselho de turma são apenas reajustados os materiais elaborados nas reuniões de departamento e cada professor nas suas aulas utiliza o material que elabora.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT5 – Não costumo desenvolver actividades que envolvam outras áreas curriculares, porque na minha disciplina não há muitas possibilidades de realizar articulações.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT5 – Sim, reflectem-se positivamente, contextualizando os conteúdos das diferentes disciplinas e mostrando as relações que existem entre essas disciplinas e esses conteúdos.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT5 – Normalmente pela Directora de Turma com base num modelo fornecido pela escola. No Conselho de Turma apenas é feito o seu completamento. Os objectivos inerentes ao PCT são pertinentes; só não concordo é que seja quase sempre o Director de Turma a elaborá-lo.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT5 – Para reunir informações sobre a caracterização da turma de tal forma que o professor no ano seguinte ao ter conhecimento do PCT fique a saber tudo o que se passou na turma e com cada aluno.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT5 – Sim o programa é ajustado aos alunos da turma e a cada aluno em particular.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT5 – Como os conteúdos não leccionados ficam mencionados no PCT o professor dessa área disciplinar no ano seguinte pode ajustar a planificação e definir estratégias de ensino.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT5 – Não. No entanto, não quero deixar de referir as dificuldades que senti ao preencher este questionário.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT6

Data – Terça-feira, 8 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista. Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT6**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT6 – Lecciono há quatro anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT6 – Proximidade da residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT6 – Não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT6 – Relativamente aos aspectos positivos, esta escola distingue-se pela sua demarcante gestão dos recursos humanos e pela sua variedade de recursos educativos. Por outro lado, é um edifício recente e bem conservado, permitindo boas condições de trabalho. Apresenta um bom ambiente de trabalho entre colegas e boa relação entre professor e alunos. No que concerne aos aspectos negativos saliente-se a heterogeneidade dos alunos em termos intelectuais e socioeconómicos, verificando-se alunos com carências económicas e/ou outros provenientes de famílias disfuncionais, bem como com problemas de aprendizagem. A escola encontra-se localizada num espaço isolado.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT6 – Considero que a escola valoriza o trabalho desenvolvido pelos docentes e que somos apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão. Exemplificando, todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT6 – Considero que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo. Quando esse mesmo trabalho é realizado de uma forma isolada está relacionado com as características do próprio projecto e/ou incompatibilidades em termos de horários. Como exemplo

de um trabalho colaborativo, poderemos referir o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes quer da escola sede quer do agrupamento de escolas.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT6 – Consideramos a existência de dois grupos de trabalho que estão relacionados com os seguintes factores:

- O nível de ensino leccionado: os professores que fazem parte do segundo ciclo têm actividades adequadas ao nível de ensino e faixa etária dos alunos dificultando o estabelecimento de interações com os professores do terceiro ciclo interagirem;
- Existe uma incompatibilidade em termos de horário disponível entre os professores que leccionam preferencialmente no horário da manhã e no horário da tarde.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT6 – Os aspectos fulcrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com a educação, a transmissão dos conteúdos programáticos e a preparação dos alunos para a cidadania.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT6 – Ao nível do departamento curricular classifico o trabalho desenvolvido como sendo colaborativo, na medida em que se verifica trabalho conjunto na elaboração das planificações, no planeamento e execução de actividades e ainda na partilha de materiais didácticos.

Ao nível do conselho de turma classifico o trabalho desenvolvido como sendo colaborativo, atendendo a que todos os respectivos elementos reflectem em conjunto no processo de avaliação e participam no preenchimento de toda a documentação inerente a esse processo, nomeadamente nos constantes reajustamentos no que respeita ao Projecto Curricular de turma.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT6 – Na minha opinião considero que existe trabalho colaborativo docente.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais e menos trabalho colaborativo entre docentes?

ECT6 – Considero haver mais trabalho colaborativo entre docentes a nível de Departamento Curricular.

Eventualmente poderá considerar-se que a ligação com o Conselho Pedagógico, por ser indirecta (através do Coordenador de Departamento) envolve uma participação menos pronunciada, sem deixar contudo de ser colaborativa.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT6 – O trabalho colaborativo a nível de Departamento Curricular consiste na planificação conjunta dos conteúdos programáticos, na organização de actividades e projectos interdisciplinares, na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas e ciclos e ainda na partilha de materiais didácticos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT6 – Em situações curriculares que, eventualmente, suscitem dúvidas, costumo recorrer a colegas que leccionam geografia noutras escolas uma vez que não tenho colegas da minha área nesta escola. Também recorro ao coordenador de Departamento.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT6 – Ao nível do departamento curricular pode considerar-se sistemática a planificação conjunta dos conteúdos programáticos, das actividades e a partilha de materiais, através da realização de reuniões mensais. No que concerne às experiências e metodologias de ensino, atendendo ao facto de, por vezes, serem leccionados níveis diferentes e à incompatibilidade de horários, nem sempre é possível proceder a uma partilha de ideias e estratégias de forma tão sistemática e aprofundada. No entanto, os professores mantêm por hábito o esclarecimento de dúvidas pertinentes via mail.

Ao nível do conselho de turma não predomina sistematicamente partilha de materiais, exceptuando os projectos interdisciplinares que implicam a interacção e o envolvimento dos diversos docentes.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT6 – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho por disciplina e ano de escolaridade.

Ao nível do conselho de turma não existem subgrupos de trabalho propriamente ditos.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT6 – Posso afirmar que neste momento estou integrada ao nível de um sub-grupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT6 – Considero extremamente necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo porque permite a partilha de saberes e experiências, o que promove o meu desenvolvimento profissional. Outra das mais-valias que encontro é a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT6 – O trabalho individual do professor é marcadamente importante pois é a base do trabalho colaborativo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT6 – Os principais constrangimentos prendem-se, sobretudo, com excesso de burocracia, com incompatibilidades de horários e com o facto de termos um programa para cumprir.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT6 – Ao nível do departamento curricular é, efectivamente, necessário um ajuste nos horários dos professores que permitam tempos comuns para que nós possamos trabalhar. Necessitamos, também, de espaços disponíveis devidamente equipados.

Ao nível do conselho de turma é fundamental o fomento de espírito de equipa e de trabalho e que todos os professores tenham como objectivo principal fomentar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT6 – A Reorganização Curricular do Ensino Básico não me induziu a alterar as formas de trabalho, tendo-se verificado apenas uma transposição da forma de trabalho anterior, com ligeiros ajustamentos.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT6 – As orientações nacionais a ter em conta dizem respeito às competências essenciais da disciplina para este Ciclo e às experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos, ao longo dos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos).

A gestão do currículo implica a definição de estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, adequando as decisões ao contexto de cada escola e de cada turma. Assim, deve incidir mais nos aspectos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspectos descritivos dos conteúdos programáticos. A Educação Geográfica, deve permitir aos alunos aprender a aplicar conceitos (espaço, lugar, região, território, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interacção e movimento), levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam saber observar e pensar o espaço e serem capazes de actuar no meio.

Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo é feita através da planificação anual e de revisões trimestrais. Estas revisões relacionam-se com a adaptação do currículo de acordo com o ano de escolaridade e/ou turma.

Ao nível do conselho de turma são registadas em acta e em projecto curricular as alterações efectuadas nas planificações, o cumprimento do programa e outros aspectos considerados relevantes.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT6 – Ao nível do departamento curricular promove-se a gestão do currículo da forma descrita na questão anterior.

Ao nível do conselho de turma promove-se a gestão curricular da forma descrita na questão anterior.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT6 – Promove-se mais a gestão do currículo em Departamento, porque como estão várias áreas disciplinares juntas poder-se-á estabelecer comparações que são enriquecedoras. No conselho de turma a gestão do currículo é pouco efectiva e este processo é condicionado pelo excesso de documentos a preencher por cada aluno. Para melhor esta situação os horários dos professores deveriam contemplar tempos para trabalhar em conjunto.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT6 – Ao nível do departamento curricular são realizadas por área disciplinar. No conselho de turma cabe a cada professor realizar os acertos necessários, sobretudo de estratégias e material a utilizar para leccionar os diferentes conteúdos.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT6 – Sim, com alguma frequência. Por exemplo, visitas de estudo e actividades relacionadas com a comemoração de efemérides (Dia da Europa, Semana do Ambiente, etc.) ou ainda na promoção de actividades incluídas em projectos (jornal de parede – Ponto Verde) incluído no Projecto Saúde. As articulações são planificadas no conselho de turma como parte integrante do Projecto Curricular de Turma.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT6 – Salienta-se o caso de uma visita de estudo feita pelo 8º B à casa de Serralves e ao Pavilhão da Água. A avaliação dos alunos foi planeada pelos professores envolvidos. Os alunos preencheram um guião distribuído durante a visita de estudo e, posteriormente, uma ficha de auto

avaliação, que serviu de feedback para os professores que planificaram e que acompanharam os alunos. Os professores preencheram um documento onde salientaram aspectos positivos e negativos da visita.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT6 – Sim, porque ao abordarmos e concretizarmos as aprendizagens de um modo diferente alunos ficam mais motivados e o contacto in loco com a realidade é muito enriquecedor. A realização de articulações exige muito empenho e disponibilidade dos professores envolvidos.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT6 – O Projecto Curricular de Turma é elaborado quase exclusivamente pelo Director de Turma. Quando necessário, os professores enviam informação via mail.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT6 – O Projecto Curricular de Turma pretende assegurar que o Currículo Nacional, centrado em competências essenciais e em experiências da aprendizagem/actividades, contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que estão definidas para o ensino básico.

Os professores ao trabalharem em equipa deverão centrar-se no desenvolvimento das competências gerais do ensino básico, privilegiando, em cada momento, as competências adequadas às situações reais do grupo turma, por forma a que todas as áreas curriculares disciplinares e/ou disciplinas e áreas curriculares não disciplinares contribuam para uma eficaz construção de aprendizagens nos domínios implícitos no currículo nacional (conhecimentos, capacidades e atitudes).

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT6 – O Projecto Curricular de Turma, assume a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos de cada escola, de cada turma.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT6 – Todas as acções têm influência na gestão do currículo, sobretudo na definição de estratégias de actuação comuns e na gestão do tempo de modo a permitir a realização de articulações curriculares.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT6 – Tendo em conta a minha experiência pessoal, penso que a articulação curricular, nesta escola ainda está numa fase inicial e que é necessário continuar a desenvolver a interdisciplinaridade. A maior dificuldade que existe neste momento relaciona-se com a necessidade de articular alguns conteúdos com um trabalho colaborativo e interdisciplinar tendo em conta a extensão programática.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT7

Data – Sábado, 12 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT7**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT7 – Lecciono apenas neste ano lectivo.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT7 – Proximidade da minha área de residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT7 – Não mudava de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT7 – Relativamente aos aspectos positivos, esta escola distingue-se pela sua participação em diversos projectos de reconhecida qualidade. O bom relacionamento entre professores e alunos.

No que concerne aos aspectos negativos saliente-se as dificuldades de aprendizagem dos alunos que se reflectem, consequentemente, no seu aproveitamento escolar.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT7 – Considero que a escola valoriza o trabalho desenvolvido pelos docentes e que somos apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão. Exemplificando, todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT7 – Considero que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo. Como exemplo de um trabalho colaborativo, poderemos referir o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes quer da escola sede quer do agrupamento de escolas.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT7 – Consideramos a existência de dois grupos de trabalho que estão relacionados com os seguintes factores:

- O nível de ensino leccionado: os professores que fazem parte do segundo ciclo têm actividades adequadas ao nível de ensino e faixa etária dos alunos o que dificulta a interacção com os professores do terceiro ciclo;
- Existe uma incompatibilidade em termos de horário disponível entre os professores que leccionam preferencialmente no horário da manhã e no horário da tarde.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT7 – Os aspectos centrais do trabalho de um professor prendem-se essencialmente com ensinar e preparar os alunos para serem cidadãos críticos e interventivos.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT7 – Ao nível do departamento curricular o trabalho docente é colaborativo, uma vez que partilhamos material didáctico e planeamos e executamos actividades interdisciplinares.

Ao nível do conselho de turma o trabalho docente é colaborativo, atendendo a que todos participamos no preenchimento de toda a documentação inerente ao processo de avaliação e, nomeadamente, nos constantes reajustamentos no que respeita ao Projecto Curricular de turma.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT7 – Na minha opinião considero que existe trabalho colaborativo docente.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais e menos trabalho colaborativo entre docentes?

ECT7 – Considero haver mais trabalho colaborativo entre docentes a nível de Departamento Curricular.

Eventualmente poderá considerar-se que a ligação com o Conselho Pedagógico, por ser indirecta (através do Coordenador de Departamento) envolve uma participação menos pronunciada, sem deixar contudo de ser colaborativa.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT7 – O trabalho colaborativo a nível de Departamento Curricular consiste na planificação conjunta dos conteúdos programáticos, na organização de actividades e projectos interdisciplinares, na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas e ciclos e ainda na disponibilização de materiais didácticos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT7 – Em situações curriculares que, eventualmente, suscitem dúvidas, recorro frequentemente à colega de Departamento Curricular que está a leccionar os mesmos anos e os mesmos níveis.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT7 – Ao nível do departamento curricular pode considerar-se sistemática a planificação conjunta dos conteúdos programáticos, das actividades e a partilha de materiais, através da realização de reuniões mensais. No que concerne às experiências e metodologias de ensino, atendendo ao facto de, por vezes, serem leccionados níveis diferentes e à incompatibilidade de horários, nem sempre é possível proceder a uma partilha de ideias e estratégias de forma tão sistemática e aprofundada. No entanto, os professores mantêm por hábito o esclarecimento de dúvidas pertinentes via email.

Ao nível do conselho de turma não predomina sistematicamente partilha de materiais, exceptuando os projectos interdisciplinares que implicam a interacção e o envolvimento dos diversos docentes.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT7 – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho por disciplina e ano de escolaridade.

Ao nível do conselho de turma não existem subgrupos de trabalho, excepto quando se pretende desenvolver alguma actividade de cariz interdisciplinar.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT7 – Neste momento ao nível do Conselho de Turma estou integrada num subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT7 – Considero muito importante o desenvolvimento de trabalho colaborativo porque melhora a qualidade do trabalho dos professores, bem como melhora os processos de ensino e aprendizagem sendo, deste modo, uma mais-valia para os alunos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT7 – O trabalho individual do professor é marcadamente relevante, pois para que um professor consiga ser um elemento colaborante tem antes de mais preparar-se individualmente, para que as suas contribuições sejam mais profícuas.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT7 – Os principais constrangimentos são a meu ver as incompatibilidades de horários e a falta de vontade para colaborar.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT7 – Ao nível do departamento curricular é necessária uma maior conciliação de horários de trabalho e também espaços disponíveis devidamente equipados.

Ao nível do conselho de turma é importante que se fomente mais projectos interdisciplinares como é exemplo o Projecto Redes no 8ºB que fomentam o espírito de equipa e de trabalho.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT7 – A Reorganização Curricular do Ensino Básico não me induziu a alterar as formas de trabalho.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT7 – A gestão curricular é de extrema relevância para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois o currículo dos alunos tem muitas disciplinas e é necessário estabelecer prioridades e encontrar formas de as inter-relacionar.

No departamento curricular a gestão do currículo realiza-se através da planificação anual e de alguns reajustes trimestrais.

No conselho de turma a gestão do currículo consiste em decidir formas comuns de intervir com os alunos e na adequação das planificações ao perfil da turma.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT7 – Ao nível do departamento curricular promove-se a gestão do currículo da forma descrita na questão anterior.

Ao nível do conselho de turma promove-se a gestão curricular da forma descrita na questão anterior.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT7 – A gestão do currículo promove-se mais no departamento, na medida em que a afinidade das áreas disciplinares permite estabelecer um maior número de articulações que são enriquecedoras. No conselho de turma a gestão do currículo é escassa devido ao excesso de burocracia e de planos de acompanhamento a preencher.

É indubitavelmente necessária uma continuada colaboração e motivação por parte de todos os docentes dos vários ciclos, para que paulatinamente se venham a colher frutos.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT7 – Ao nível do departamento curricular as planificações e actividades concernentes ao respectivo departamento são realizadas por área disciplinar e depois são feitos ajustamentos na reunião de Departamento. Estes reajustamentos relacionam-se sobretudo com as estratégias e material a utilizar para leccionar os diferentes conteúdos. Nestas reuniões são também planificadas as que, serão posteriormente, apresentadas e aprovadas em Conselho Pedagógico.

Ao nível do conselho de turma as planificações das actividades são realizadas por área disciplinar e procura-se, sempre que possível, a interdisciplinaridade e o envolvimento das várias disciplinas e respectivos docentes, nunca descurando os objectivos delineados no Projecto Curricular de Turma.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT7 – Procuo desenvolver algumas actividades que envolvam articulação com outras áreas curriculares, nomeadamente ao nível de actividades relacionadas com a comemoração de datas. Estas actividades são planificadas pelos professores do conselho de turma envolvidos mais directamente e integradas a nível do Projecto Curricular de Turma.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT7 – Salienta-se o caso de uma visita de estudo à casa de Serralves e ao Pavilhão da Água. A avaliação dos alunos foi pensada interdisciplinarmente. Os instrumentos utilizados foram um guião/relatório da visita e uma ficha de auto-avaliação, onde os alunos apontaram os aspectos positivos e negativos.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT7 – As articulações desenvolvidas reflectem-se positivamente nas aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes articular os saberes e utilizá-los em situações concretas do dia-a-dia. O desenvolvimento de articulações é condicionado pela dificuldade em conciliar horários para analisar e discutir os aspectos necessários à sua concretização. O excesso de burocracia que está instalado nas escolas é outro factor condicionante.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT7 – O Projecto Curricular de Turma é elaborado pelo Director de Turma, com alguma colaboração do Conselho de turma nos momentos de avaliação dos alunos. O Director de turma é quem tem um conhecimento mais profundo da turma e é mais fácil que a organização seja feita apenas por um professor.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT7 – O Projecto Curricular de Turma é extremamente importante, é um documento em constante actualização e permite acompanhar a turma em várias vertentes, de modo a que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT7 – A gestão do currículo no Projecto Curricular de Turma patenteia-se, essencialmente, ao nível das planificações e das actividades que são desenvolvidas com a turma.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT7 – As actividades e acções planeadas no PCT influenciam a gestão do currículo quer ao nível da sequência programática e da gestão do tempo, como da definição de estratégias a adoptar com os alunos de cada turma.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT7 – A articulação curricular é um assunto de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Começam a dar-se os primeiros passos de intercomunicação entre os diferentes ciclos de aprendizagem, nomeadamente com o primeiro ciclo, permitindo uma maior abertura de ideias, estratégias e metodologias. Nesta escola, este processo de articulação curricular já se vai processando, mas encontra-se ainda numa fase embrionária. É indubitavelmente necessária uma continuada colaboração, insistência e motivação por parte de todos os docentes dos vários ciclos, para que paulatinamente se venham a colher frutos.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT8

Data – Quarta-feira, 9 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT8**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT8 – Dois anos

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT8 – O Projecto desta escola.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT8 – Não

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT8 – Aspectos positivos: bom ambiente entre alunos e professores e o espaço físico, que é muito agradável.

Os aspectos negativos são semelhantes aos de qualquer escola: excesso de burocracia por exemplo.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT8 – Sinto que a minha escola valoriza o trabalho dos professores. Nas reuniões gerais os erros são abordados, mas os sucessos são valorizados.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT8 – Considero que a colaboração é muito comum. Tenho recebido muito apoio dos meus colegas de departamento e dos demais colegas; por exemplo, nesta escola tenho evoluído, gradualmente, na utilização da informática, devido a colaboração de todos.

A atitude a que me refiro depende, essencialmente, da consciência de que todos os obstáculos serão mais facilmente resolvidos se houver entajuda.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT8 – Sim, mas deve-se a factores meramente pessoais.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT8 – Actualização constante e diversificar estratégias que permitam que os alunos adquiram os conhecimentos propostos.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT8 – Ao nível do departamento curricular considero que é colaborativo, uma vez que os diversos elementos facultam as suas planificações, os materiais que utilizam, assim como as fontes de informação. Nas reuniões, os problemas são colocados e com a participação de todos chega-se a soluções.

Ao nível do conselho de turma, a colaboração é constante, essencialmente em determinadas disciplinas, que permitem uma interdisciplinaridade mais evidente, pois facilita a compreensão dos alunos.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT8 – Considero que sim.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT8 – Nos departamentos e nos conselhos de turma é evidente.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT8 – No conselho pedagógico não é tão evidente, para alguém menos atento, mas não podemos nos esquecer que todas as directrizes são provenientes do conselho pedagógico assim como qualquer anomalia terá que passar por este órgão para depois aplicar-se uma solução.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

R: Há permuta de fontes de pesquisa, material em preparação ou mesmo material anteriormente utilizado e essencialmente a experiência tão preciosa em algumas situações.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT8 – O mais comum é consultar os meus colegas de departamento que já leccionaram tais conteúdos, caso não me sinta devidamente esclarecida consulto o coordenador.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT8 – Ao nível do departamento curricular verifica-se nas reuniões de área disciplinar.

Ao nível do conselho de turma, essencialmente, quando há a promoção da interdisciplinaridade.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT8 – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho por áreas disciplinares que promovem um intercâmbio de informações e de experiências fundamentais.

Ao nível do conselho de turma não existem subgrupos de trabalho propriamente ditos, mas algumas vezes acontece devido a área que pertença - das artes - que promove uma interligação de estratégias no sentido de obtermos alguma interdisciplinaridade no momento da apresentação de trabalhos, fruto dessa mesma interdisciplinaridade, que motiva o desempenho de alunos e de professores.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT8 – Sim, neste momento encontro-me integrada no grupo de trabalho da turma 8º B, mas durante o ano lectivo estamos-nos integradas em situações diversas, de acordo com as solicitações.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT8 – Creio que o factor mais importante é o aumento de confiança que sentimos, pois considero que o nosso trabalho melhora substancialmente, e os alunos demonstram mais empenho nas actividades de cariz interdisciplinar, resultando isso numa melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT8 – O trabalho individual é indispensável pois não teria meios de perceber o quanto poderá ou não intervir de forma mais dinâmica junto dos colegas e da própria turma, pois o amadurecimento do projecto tem que ser feito individualmente.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT8 – O constrangimento prende-se com o excesso de burocracia, bem como com o número elevadíssimo de conteúdos que temos que ministrar, durante o ano lectivo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT8 – Ao nível do departamento curricular, considero que o trabalho que é desenvolvido nesta escola é de muito boa qualidade e creio que qualquer alteração é corrigida imediatamente e em local próprio por essa razão, não tenho o que citar.

Ao nível do conselho de turma, o trabalho colaborativo, torna-se cada vez mais necessário, mas também mais acessível devido às novas tecnologias, que permite inovar a nível de estratégias e de processos para a motivação.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT8 – Não me fez alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas, uma vez que considero que as alterações não foram profundas e a metodologia aplicada anteriormente continua a ser a mais indicada; promover estratégias no sentido de os alunos obterem uma formação abrangente.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT8 – Ao nível do departamento curricular as diversas reuniões das áreas disciplinares, clarificam meios disponíveis e promovem a permuta de experiências que vão coordenar as opções feitas por cada elemento.

Ao nível do conselho de turma, são promovidas avaliações diagnósticas que nas reuniões intercalares orientam a forma como devemos gerir as nossas estratégias em função da clarificação dos objectivos. Durante os diversos conselhos coordenamos estratégias no mesmo sentido, ou ainda em conversas de acordo com a urgência.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT8 – Ao nível do departamento curricular julgo que se promove a gestão do currículo com alguma frequência, segundo o que expus anteriormente, nas reuniões e nas conversas informais obtenho os meios que me permitem avançar com segurança e de forma a poder motivar os alunos e tornar acessíveis os conteúdos propostos.

Ao nível do conselho de turma penso que a gestão do currículo não é tão frequente como ao nível do departamento, através das diversas reuniões, contactos informais e a preciosa colaboração dos directores de turma consegue-se gerir os currículos da forma mais profícua para os alunos.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT8 – A estrutura da qual emana os meios para a gestão do currículo é o departamento, mas as especificidades tem que ser revistas nos conselhos de turma devido as particularidades dos elementos de cada turma.

Os aspectos que para mim poderiam facilitar o processo de gestão curricular seriam: atribuir mais tempos de trabalho comuns aos professores e menos preocupação com aspectos burocráticos.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT8 – Ao nível do departamento curricular as planificações, incluindo os materiais, são elaborados pelos elementos da área disciplinar, assim como as actividades que serão futuramente aprovadas pelo departamento.

Ao nível do conselho de turma, todo o processo de planificação de documentos realizada em contexto de departamento vai reflectir-se no Conselho de Turma, promovendo uma prática lectiva mais acessível e dinâmica.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT8 – Sim frequentemente, em conjunto com outros professores em encontros informais, para que cada professor possa rentabilizar os conteúdos a leccionar e confira aos alunos uma visão mais integradora do conhecimento.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT8 – Na visita à Fundação Serralves, durante a visita guiada aos jardins, os alunos foram avaliados por mim professora de Educação Visual e pela professora de Ciências Naturais. Realizámos uma ficha de trabalho comum onde foram testados os conhecimentos dos alunos.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT8 – Sim, os conteúdos de cada disciplina deixam de aparentar serem estanques, na perspectiva dos alunos e passam a ser complementares, tornando-se mais atractivos. Por vezes, o que inviabiliza o desenvolvimento de articulações curriculares é o excesso de burocracia que temos permanentemente de resolver.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT8 – O PCT é elaborado e desenvolvido pelos diversos elementos do conselho de turma. Concordo que seja dessa forma pois são os intervenientes do processo que o devem desenvolver.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT8 – Fundamentalmente, para possibilitar que o aluno seja visto de forma singular e como um todo e que utilizem-se as estratégias mais indicadas em cada situação. A finalidade última do PCT é promover o sucesso educativo dos alunos.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT8 – No PCT realiza-se a gestão do currículo para que alunos com uma lenta aprendizagem e alunos com um grau elevado de assimilação possam sentir-se integrados na turma e no ensino oficial.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT8 – A avaliação diagnóstica, o dossier do aluno, o conhecimento prévio por parte de alguns professores da turma, desses mesmos alunos, permite que alunos em situações especiais usufruam, atempadamente, dos benefícios de estratégias diferenciadas que promovam o sucesso.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT8 – Devo salientar que a inovação, mesmo sendo no âmbito da terminologia, torna-se benéfica, pois obriga-nos a rever conceitos, mesmo sendo apenas para verificar que estamos no caminho certo.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT9

Data – Domingo, 13 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT9**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT9 – Cinco anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT9 – Boa publicidade por parte de um colega, ou seja, de que existia um excelente ambiente.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT9 – Neste momento talvez não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT9 – Os aspectos positivos têm mais a ver com o facto de ser uma escola pequena, com menos alunos, onde todos se conhecem, existindo um bom ambiente entre professores e alunos e um bom ambiente entre os professores; certas regras mais restritivas também ajudam a manter um nível suficiente de disciplina. Os aspectos negativos são poucos, semelhantes ao que se passa noutras escolas mas mais diluídos e menos frequentes, talvez o excesso de burocracia seja o que saliente.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT9 – Depende do tipo de trabalho. Apenas posso referir-me a actividades extra curriculares tais como as actividades relacionadas com a música ou poesia, sendo estas mais acarinhadas pelos principais responsáveis.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT9 – Moderadamente colaborativo.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT9 – Penso que não. Mesmo os que chegam de novo à escola são rapidamente integrados.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT9 – Para mim é muito importante a relação que se cria com os alunos. Sem retirar importância à planificação e planeamento dos conteúdos, penso que é no contexto de sala de aula que tudo se joga.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT9 – Ao nível do departamento curricular, penso que é claramente colaborativo apesar de poder ter posteriormente alguma componente de trabalho individual (planificação de uma actividade, de planificações didácticas, etc.).

Ao nível do conselho de turma é mais individual (avaliações, estratégias de cada professor na sala de aula, etc.) até porque não há o hábito, ou a possibilidade do conselho de turma reunir regularmente fora dos períodos habituais de avaliação (tal como acontece nas áreas disciplinares ou de departamento).

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT9 – Sim.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT9 – Nas áreas disciplinares ou de departamento.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT9 – Conselhos de turma.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT9 – Planificação de uma actividade, de planificações didácticas, etc.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT9 – Ao representante de área ou coordenador de departamento.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT9 – Ao nível do departamento curricular existe essa partilha, mais concretamente ao nível de área disciplinar. Esse trabalho desenvolve-se regularmente durante todo o ano lectivo, muitas vezes diariamente pela troca de impressões (sobre vários aspectos dos processos de ensino e aprendizagem) após uma manhã de aulas ou nas reuniões frequentes que se realizam.

Ao nível do conselho de turma penso que não existe esse hábito de partilhar materiais

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT9 – Ao nível do departamento curricular as áreas disciplinares funcionam como subgrupos.

Ao nível do conselho de turma não existem regularmente grupos de trabalho.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT9 – Considero a área disciplinar um subgrupo de trabalho

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT9 – Na actividade docente propriamente dita pode ser mais ou menos importante, dependendo das características de cada turma, da necessidade de uniformizar procedimentos ou estratégias; já em actividades extracurriculares ou na realização de determinados projectos, a colaboração será mais necessária.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT9 – É a parte mais importante da sua função porque a relação com os alunos, a dinâmica imprimida na sala de aula e a competência de cada professor é que determinam em maior grau as possibilidades de sucesso dos alunos.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT9 – Têm sido as dificuldades em se encontrarem tempos livres comuns aos professores, dentro do seu horário normal de trabalho. A partir das 18:30h já é mais complicado para todos. As alterações feitas pelo Ministério relativamente aos horários dentro da escola vieram dificultar bastante esta situação.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT9 – Ao nível do departamento curricular penso que essas condições já existem e passam por aquilo que referi na questão anterior.

Ao nível do conselho de turma é que se torna mais difícil porque só é possível juntar o conselho de turma em horas pós-laborais; as novas tecnologias actualmente ao dispor dos professores veio ajudar a esse trabalho colaborativo mas não exclui as sessões presenciais.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT9 – Não porque não senti nenhuma mudança de postura nos conselhos de turma; apenas mais umas disciplinas (algumas com dois professores – área de projecto) ou simples alteração de designação, e mais papel e burocracia para tratar. Nos departamentos, apesar da reestruturação que sofreu, manteve-se a dinâmica existente.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT9 – Ao nível do departamento curricular definem-se as competências prioritárias a desenvolver, a sequência de conteúdos programáticos a abordar por ano de escolaridade, planificam-se actividades e decidem-se formas de actuar comuns para situações similares.

Ao nível do conselho de turma adequam-se metodologias de trabalho e de actuação de acordo com as necessidades dos alunos.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT9 – Ao nível do departamento curricular um pouco, quando se define a sequência de conteúdos a leccionar por ano de escolaridade e por disciplina.

Ao nível do conselho de turma um pouco se, efectivamente, se adequarem as metodologias e as aprendizagens aos interesses e necessidades dos alunos.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT9 – Talvez no departamento e ao nível das áreas disciplinares, seja a estrutura onde se promove mais a gestão do currículo.

Para facilitar, deveriam existir tempos comuns nos horários dos professores e as reuniões de departamento deveriam ser menos informativas, permitindo a troca de experiências e a partilha de materiais.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT9 – Ao nível do departamento curricular são elaboradas por disciplina e ano de escolaridade.

Ao nível do conselho de turma são, geralmente, elaboradas individualmente, excepto as visitas de estudo.

O trabalho a desenvolver ao nível do departamento e do conselho de turma deveria relacionar-se mais com a gestão do currículo e com a análise de estratégias que possam melhorar o aproveitamento dos alunos.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT9 – Não costumo realizar articulações curriculares com outras disciplinas, pois a minha disciplina (Educação Física) é muito específica.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT9 – As articulações que envolvem uma participação activa dos alunos reflectem-se positivamente na aprendizagem e no aproveitamento dos mesmos. A falta de tempos comuns de trabalho aos professores é um dos factores que em minha opinião inviabiliza o desenvolvimento de articulações.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT9 – É elaborado quase sempre pelo director de turma. Por vezes o conselho de turma apresenta algumas sugestões e contributos mais ou menos pertinentes.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT9 – É mais um documento burocrático onde se documentam alguns aspectos relacionados com os alunos de uma determinada turma.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT9 – Na prática não se realiza a gestão do currículo. A finalidade do PCT resume-se ao cumprimento de uma obrigação contemplada na legislação.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT9 – As acções que estão relacionadas com a definição de formas de actuar em comum reflectem-se positivamente no comportamento e nas atitudes dos alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT9 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT10

Data – Domingo, 13 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT10**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT10 – Lecciono há dois anos lectivos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT10 – Não concorri especificamente para esta escola, fiquei colocada em código de concelho.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT10 – Sim.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

ECT10 – Uma do concelho de Matosinhos, na medida em que é a minha área de residência.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT10 – No que se refere aos aspectos positivos, esta escola apresenta um bom ambiente de trabalho entre professores. Tem uma demarcante gestão dos recursos humanos e uma variedade de recursos educativos. De realçar, ainda, as boas condições físicas que esta escola tem. Relativamente aos aspectos negativos, há carências económicas e/ou sociais numa grande parte dos alunos, bem como discentes com problemas de aprendizagem significativos.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT10 – Sim, pois todos os professores são apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão. Exemplificando, todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola, bem como a actividade no âmbito da disciplina de Português “Tertúlia – O Mar e o Povo Português”.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT10 – Penso que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo. Só é realizado de uma forma isolada quando está relacionado com as características do próprio projecto e/ou incompatibilidades em termos de horários. Como exemplo de um trabalho colaborativo, poderemos referir o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes, quer da escola sede, quer do agrupamento de escolas.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT10 – Julgo que existem vários grupos de trabalho que estão relacionados com os seguintes factores:

- os professores que fazem parte do segundo ciclo;
- os professores que leccionam preferencialmente o horário da manhã e o horário da tarde;
- os professores que já mantêm laços de amizade extra-profissionais.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT10 – Os aspectos centrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com o desenvolvimento de competências dos alunos, a educação, a veiculação dos conteúdos programáticos e a preparação para a cidadania.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT10 – Ao nível do departamento curricular, o trabalho é colaborativo, já que se verifica entrelaçada na elaboração das planificações, no planeamento e execução de actividades e ainda na partilha de materiais didácticos.

Ao nível do conselho de turma considero que o trabalho também é colaborativo, pois os docentes ponderam sobre o processo de avaliação, bem como elaboram em conjunto o Projecto Curricular de turma.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT10 – Na minha opinião considero que existe trabalho colaborativo docente.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT10 – Há mais trabalho colaborativo entre docentes a nível de Departamento Curricular.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT10 – Entre professores do 2º Ciclo e do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT10 – No Departamento Curricular, o trabalho colaborativo está presente nas planificações, na organização de actividades e projectos interdisciplinares.

No Conselho de Turma verifica-se na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas e ciclos e ainda na disponibilização de materiais didácticos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT10 – Em situações curriculares que, eventualmente, suscitam dúvidas, recorro frequentemente à colega Coordenadora de Departamento Curricular, atendendo a que se verifica um bom relacionamento de trabalho e de espírito de equipa.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT10 – Ao nível do departamento curricular pode considerar sistemáticas as reuniões que são mensais para se realizar ou reestruturar as planificações, as actividades e a partilha de materiais. Relativamente às experiências e metodologias de ensino, face à incompatibilidade de horários, nem sempre é possível proceder a uma partilha de ideias e estratégias de forma tão sistemática e aprofundada. De realçar o facto de os professores manterem contacto via mail.

Ao nível do conselho de turma existe partilha de materiais nos projectos interdisciplinares.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT10 – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho de professores que leccionam o mesmo ano lectivo ou o mesmo ciclo de ensino.

Ao nível do conselho de turma não se verifica uma predominância de subgrupos de trabalho, pelo facto de haver incompatibilidade de horários.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT10 – Neste momento estou integrada ao nível de um subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT10 – Considero necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo na medida em que permite a troca de experiências pessoais enriquecedoras, sendo igualmente uma mais-valia para as turmas, uma vez que desenvolvem actividades inovadoras, criativas e com uma boa articulação curricular.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT10 – O trabalho individual do professor é muito importante, pois sem ele seria impossível leccionar as aulas, corrigir os testes, preparar materiais, fazer formação e o respectivo trabalho que ela implica.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT10 – Os principais constrangimentos prendem-se, sobretudo, com divergências de formação, com incompatibilidades de horários e com o facto de coexistirem diferentes níveis de ensino.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT10 – Ao nível do departamento curricular torna-se necessária uma articulação em termos de horários de trabalho e também espaços disponíveis devidamente equipados.

Ao nível do conselho de turma é fulcral o fomento de espírito de equipa e de trabalho para que os PCT possam ser concretizados.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT10 – A Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-me a alterar a forma de planificar, já que agora é feita tendo em conta o desenvolvimento das competências e numa perspectiva mais abrangente.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT10 – Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo faz-se através distribuição da carga lectiva a nível de ano escolar; as planificações a médio e longo prazo.

Ao nível do conselho de turma faz-se a articulação curricular a nível das características educativas da turma face ao PCT tendo em conta os níveis de prioridades educativas da turma.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT10 – No departamento curricular realiza-se alguma gestão curricular quando se discute a carga lectiva por disciplina e ano de escolaridade, se elaboram as planificações didácticas e se discutem metodologias a privilegiar.

Ao nível do conselho de turma promove-se alguma gestão curricular na escolha de estratégias para cada turma.

Penso que se poderia promover mais a gestão curricular se os professores não estivessem saturados de burocracia.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT10 – Promove-se mais a gestão do currículo no Conselho de turma, porque é nesta reunião que se faz todas as alterações possíveis e necessárias para os alunos desenvolverem as suas competências.

Penso que a existência de trabalho colaborativo entre professores facilitaria o processo de gestão curricular.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT10 – Ao nível do departamento curricular, as planificações são realizadas por área disciplinar. São também planificadas actividades que dizem respeito ao Departamento.

Ao nível do conselho de turma são reestruturadas as planificações tendo em conta as diferenças das turmas.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT10 – Sim, por vezes realizo actividades que envolvem articulações curriculares, nomeadamente ao nível de actividades relacionadas com a comemoração de dias (ex.: “Dia da Europa”, “Semana do Ambiente”, etc.), bem como na promoção de actividades incluídas em projectos, (jornal de parede: Ponto Verde; Projecto Saúde; Tertúlia: “O Mar e o Povo Português”; projecto (Con)textos, Corrida de Corta-Mato, etc.). As actividades que envolvem articulações

curriculares são planificadas, pelos professores directamente envolvidos nas mesmas, nos conselhos de turma. E posteriormente são integradas no Projecto Curricular de Turma. São ainda feitas nos projectos das visitas de estudo.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT10 – Na elaboração dos PCT; na visita de estudo feita pelo 8º B à casa de Serralves e ao Pavilhão da Água. A avaliação dos alunos baseou-se no preenchimento de um guião elaborado pelos dinamizadores da visita, distribuído antes da visita de estudo, para ser preenchido no decorrer da mesma. Posteriormente os alunos preencheram uma ficha de auto avaliação, que serviu de feedback para os professores que planificaram e que acompanharam os alunos. A avaliação teve um cariz interdisciplinar, ou seja, os professores das diferentes disciplinas envolvidas utilizaram o mesmo instrumento de avaliação. Os professores envolvidos também preencheram uma ficha onde expuseram os aspectos positivos e negativos da visita de estudo.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT10 – Sim, porque o desenvolvimento das competências acaba por ser mais alargado, face à diversidade disciplinar que aborda o mesmo tema, o mesmo conteúdo.

Por vezes, não se desenvolvem mais articulações por falta de tempo e algumas das vezes porque os docentes não estão interessados/motivados.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT10 – O Projecto Curricular de Turma é elaborado numa primeira fase pelo Director de Turma, e depois é levado Conselho de turma que continua essa elaboração que será reformulada ao longo do ano. Concordo com esta metodologia, pois o D.T., inicialmente tem acesso a dados que ajudam no registo de alguns aspectos constituintes do PCT.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT10 – O PCT serve para ajudar os alunos de uma turma a desenvolverem as suas competências de acordo com as suas capacidades que divergem de turma para turma. O PCT tenta ser um instrumento de gestão que ambiciona auxiliar os alunos a obterem sucesso educativo.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT10 – Sim, a nível dos registos de articulação curricular, do cumprimento das planificações, da escolha de estratégias, da realização de projectos, ...

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT10 – A escolha de estratégias e actividades planeadas num Projecto Curricular de Turma é diferente de turma para turma, já que depende das capacidades das competências dos alunos. Assim sendo, penso que as actividades planeadas ao nível do PCT têm um impacto positivo junto dos alunos, uma vez que, conferem maior unidade aos diferentes saberes.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT10 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT11

Data – Sábado, 12 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT11**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT11 – Apenas lecciono desde o início deste ano lectivo em regime de contratação por concurso 2007 (Escolas do Ministério da Educação). O contrato termina a 31 de Agosto de 2008.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT11 – Não concorri especificamente a esta escola.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT11 – Não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT11 – Relativamente aos aspectos positivos considero que esta escola se distingue pela eficiente gestão dos recursos humanos, pela variedade de recursos educativos e pelo bom

relacionamento e colaboração entre toda a comunidade escolar. Sinto que o trabalho realizado pelos docentes é bastante valorizado. Sendo um edifício relativamente recente, tem conseguido permanecer em bom estado de conservação, graças à óptima organização dos espaços permitidos para a circulação dos discentes durante os intervalos, sendo que, desta forma, nunca se verifica grande confusão no decorrer dos mesmos. Apesar de se verificar heterogeneidade dos alunos a nível intelectual e socioeconómico, penso que esta escola é um bom exemplo de integração, tudo fazendo para criar as condições ideais para dar resposta às necessidades específicas de cada aluno. No que diz respeito aos aspectos negativos apenas saliento a localização da escola num espaço isolado o que dificulta a interacção da escola com o meio envolvente.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT11 – Considero que a escola onde lecciono valoriza bastante o trabalho desenvolvido pelos docentes. Na minha opinião, o órgão de gestão apoia e incentiva a criação de novos projectos, aprovando-os sempre que se verifique a sua viabilidade.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT11 – Considero o trabalho dos professores desta escola como sendo predominantemente participativo e colaborativo. Dois bons exemplos deste tipo de trabalho são o Jornal do Agrupamento, “O Lecinha”, e a actividade no âmbito da disciplina de Português “Tertúlia – O Mar e o Povo Português”, que contaram com a colaboração de uma grande parte da comunidade escolar. Como é natural, quando as especificidades dos projectos em questão e e/ou incompatibilidades em termos de horários não o permitem, também existe trabalho isolado por parte dos professores.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT11 – Na minha opinião existem alguns grupos de professores que não colaboram tanto entre si condicionados pelos seguintes factores:

- Os diferentes níveis de ensino leccionados fazem com que os professores do segundo e terceiro ciclos programem actividades ao seu nível e à faixa etária dos seus alunos;
- Os professores que leccionam os horários da manhã e os horários da tarde.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT11 – Os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor é leccionar as suas aulas e desenvolver competências de cidadania nos seus alunos.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT11 – Ao nível do departamento curricular classifico o trabalho como sendo colaborativo, na medida em que se verifica entreajuda na elaboração das planificações, no planeamento e execução de actividades e ainda na partilha de materiais didácticos.

Ao nível do conselho de turma classifico o trabalho como sendo colaborativo, já que todos os docentes reflectem em conjunto no processo de avaliação e participam no preenchimento de toda a documentação inerente a esse processo, nomeadamente nos constantes reajustamentos do Projecto Curricular de turma.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT11 – Na minha opinião considero que existe trabalho colaborativo docente.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT11 – Considero haver mais trabalho colaborativo entre docentes a nível de Departamento Curricular.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT11 – Provavelmente entre os professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico há menos trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT11 – Ao nível do Departamento Curricular, o trabalho colaborativo incide na planificação conjunta dos conteúdos programáticos, na preparação de actividades interdisciplinares e no desenvolvimento de projectos, na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas e ciclos e ainda na partilha de materiais didácticos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT11 – No caso de surgir alguma dúvida relacionada com alguma situação curricular, não hesito em recorrer à colega Coordenadora de Departamento Curricular, atendendo à sua experiência, constante actualização e disponibilidade para resolver os problemas relacionados com os cargos que desempenha. Esta confiança é reforçada pelo facto de a mesma colega acima referida presidir igualmente ao Conselho Pedagógico.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT11 – Relativamente ao departamento curricular todos os meses é convocada uma reunião onde se procede à planificação conjunta dos conteúdos programáticos, das actividades e a partilha de materiais. No que diz respeito às experiências e metodologias de ensino, nem sempre é

possível partilhar ideias e estratégias de forma tão sistemática e aprofundada, já que, por vezes, a incompatibilidade de horários não o permite. Nestes casos dá-se preferência à comunicação via e-mail.

Ao nível do conselho de turma existe partilha de materiais nos projectos interdisciplinares.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT11 – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho de professores que leccionam o mesmo ano lectivo/ ou o mesmo ciclo de ensino.

Ao nível do conselho de turma não se verifica uma predominância de subgrupos de trabalho, pelo facto de haver incompatibilidade de horários, procurando-se, no entanto, ir ao encontro da interdisciplinaridade e do Projecto Curricular de Turma.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT11 – Neste momento estou integrada num subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B, e colaboro no projecto do Jornal do Agrupamento.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT11 – Considero extremamente necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo pois possibilitam a partilha de experiências e saberes o que contribui para o meu desenvolvimento profissional. Acho que o processo de ensino e aprendizagem é melhorado quando os professores trabalham em conjunto.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT11 – O trabalho individual do professor é muito importante para a veiculação dos conteúdos programáticos, estabelecer correlações entre os mesmos, ponderar as melhores estratégias de ensino e aprendizagem, preparar materiais e recursos específicos à sua disciplina e às turmas a que se dirige.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT11 – Na minha opinião, os principais constrangimentos prendem-se, sobretudo, com incompatibilidades de horários.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT11 – Ao nível do departamento curricular é necessário conciliar horários de trabalho e que existam espaços disponíveis devidamente equipados.

Ao nível do conselho de turma é fundamental promover o espírito de equipa e de trabalho tendo como objectivo primordial fomentar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT11 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico não me induziu a alterar as formas de trabalho com os colegas, apenas foram efectuadas alterações na forma de planificar, tendo em conta o desenvolvimento de competências.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT11 – Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo é feita através da planificação anual e de revisões trimestrais relacionadas com a adaptação do currículo de acordo com o ano de escolaridade e/ou turma. A gestão do currículo faz-se também através da distribuição da carga lectiva a nível de ano escolar.

Ao nível do conselho de turma, procede-se à articulação curricular considerando as características educativas da turma face ao seu Projecto Curricular, tendo em conta os seus níveis de prioridades educativas. São registadas em acta e em projecto curricular as alterações efectuadas nas planificações, o cumprimento do programa e outros aspectos considerados relevantes.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT11 – Ao nível do departamento curricular promove-se a gestão do currículo com pouca frequência. Penso que o excesso de burocracia a que estamos sujeitos, por vezes, inviabiliza o processo de gestão curricular.

Ao nível do conselho de turma promove-se mais a gestão curricular.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT11 – Considero que se promove mais a gestão do currículo no conselho de turma, visto ser nesta reunião que se procede às alterações e reajustamentos necessários para que os alunos desenvolvam as suas competências. Acho que os professores deveriam ter mais tempos de trabalho comuns.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT11 – Ao nível do departamento curricular as planificações são realizadas por área disciplinar, onde são igualmente planificadas as actividades que dizem respeito ao Departamento

Ao nível do conselho de turma, as planificações são reestruturadas tendo em conta as especificidades de cada turma.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT11 – Sim, ocasionalmente. Estas actividades são planificadas nos conselhos de turma e integradas a nível do Projecto Curricular de Turma. São ainda feitas reuniões extraordinárias quando por exemplo são realizadas visitas de estudo.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT11 – Salienta-se o caso da visita de estudo direccionada aos oitavos anos, turmas A, B e C à Fundação de Serralves dinamizada pelas Áreas Disciplinares de Educação Visual, Educação Tecnológica e Design de Comunicação, e ao Pavilhão da Água. A avaliação dos alunos baseou-se no preenchimento de um guião elaborado pelos dinamizadores das duas visitas, tendo sido distribuído no início da visita, para ser preenchido no decorrer da mesma. Posteriormente, os alunos preencheram uma ficha de auto avaliação comum às diferentes disciplinas envolvidas, que serviu de feedback para os professores que planificaram e que acompanharam os alunos. Os professores envolvidos também preencheram uma ficha onde expuseram os aspectos positivos e negativos da visita de estudo.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT11 – Sim, porque são formas diferentes de abordagem e/ou concretização dos conteúdos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, gerando maior motivação por parte dos mesmos.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT11 – O Projecto curricular de turma é, fundamentalmente, elaborado pelo Director de Turma, visto este ter acesso aos processos individuais dos discentes. Ao longo do ano, o PCT é analisado e reformulado pelo Conselho de turma. Concordo com este processo porque o Director de turma tem um conhecimento mais profundo da turma e, com a colaboração de todos há uma eficácia em termos de tempo e produto final.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT11 – O PCT tem como finalidade auxiliar os alunos de uma turma a desenvolverem as suas competências de acordo com as suas capacidades, consequentemente promover o sucesso educativo dos mesmos.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT11 – Sim, A gestão do currículo é feita no PCT a nível das planificações, da escolha de estratégias e das actividades que são desenvolvidas com a turma.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT11 – As actividades têm influência na gestão do currículo e na planificação das estratégias porque todo o processo de ensino aprendizagem está interligado. As actividades e acções planeadas no PCT têm que ter em conta a gestão do tempo e têm que estar articuladas com os conteúdos. Assim a gestão do tempo para leccionar os conteúdos é diferente de turma para turma tendo em conta o trabalho que é desenvolvido no PCT.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT11 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECT12

Data – Quinta-feira, 10 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECT12**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECT12 – Lecciono nesta Escola há dois anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECT12 – Foram vários os motivos que me levaram a concorrer para este estabelecimento de ensino, que eu não conhecia. Em primeiro lugar, este local de ensino ficava próximo da minha residência; em segundo, já tinha ouvido falar no Projecto da Escola, relacionado com os “afectos”, algo que considero fundamental, tanto para um bom ambiente de trabalho entre pares, como para

a protecção e garantia do sucesso de todos os jovens, principalmente aqueles que não têm uma estrutura familiar equilibrada e funcional.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECT12 – Não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECT12 – Nesta escola, os aspectos positivos são:

Excelente organização da orgânica interna;

Desenvolvimento de projectos/actividades que enriquecem a aprendizagem dos alunos;

Luta contra o abandono escolar, encaminhando os jovens em risco para cursos de formação profissional, dando-lhes a possibilidade de se prepararem para a vida activa;

Integração dos jovens com vários tipos de deficiências, facultando-lhes as condições necessárias, para que se sintam bem na escola e desenvolvam conhecimentos que vão de encontro às suas limitações e necessidades;

Garantia da segurança física dos discentes na escola, através de um controlo efectivo por parte dos Auxiliares da Acção Educativa, em colaboração com Directores de Turma e Encarregados de Educação;

Definição de regras fundamentais e claras, através do Regulamento Interno, que visam assegurar o desenvolvimento valores, de civismo, de cooperação e do respeito dos alunos, nomeadamente a proibição do uso de telemóvel, MP3, pastilha elástica, boné, na sala de aula.

Realização de reuniões gerais de professores, no final de cada período, para fazer o balanço das actividades levadas a cabo e dar informações sobre as mudanças no sistema/legislação; advertir para situações internas que não correram bem;

Instalações confortáveis e materiais didácticos diversificados;

Preocupação com o trabalho colaborativo e com a interdisciplinaridade, durante a fase de planificação do trabalho docente e das actividades de enriquecimento curricular anuais.

Envolvimento da comunidade escolar.

Os aspectos negativos são.

Por vezes, seria necessário aplicar a legislação, relativamente aos alunos que evidenciam comportamentos graves de indisciplina e de falta de respeito (quer em relação aos professores, quer em relação aos Auxiliares da Acção Educativa). Sob o pretexto de uma escola de afectos, os jovens passam impunes e incorrem nos mesmos erros porque sabem que não são sancionados.

Existe alguma rivalidade entre os docentes e espírito competitivo, que gera desentendimentos, zangas, desconfiança, e discussões nas reuniões e no espaço escolar. Há uma luta interna entre alguns pares que pretendem ser considerados excelentes e isso quebra completamente o “projecto dos afectos” e o clima de confiança. Esta situação foi agravada pelo novo Estatuto da Carreira Docente e pelo novo processo de avaliação docente.

Os alunos pertencem, na maioria, a um contexto socioeconómico desfavorável, havendo por isso muitas dificuldades de aprendizagem.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECT12 – Dado o elevado grau de exigência da escola na execução das actividades, valorizam-se todos os trabalhos que são realmente positivos, e que favoreçam as aprendizagens dos discentes, que exerçam grande impacto sobre o exterior e sobre a comunidade educativa.

Contudo, quando algo corre menos bem, também são realçados os aspectos negativos, com vista à melhoria e correcção do que correu menos bem.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECT12 – Dada a escassez de tempo para o exercício da componente de trabalho individual, há momentos de pouco trabalho colaborativo, sobretudo ao nível da preparação de aulas. Esta colaboração é feita nos intervalos escolares em rápidos diálogos informais; nas reuniões de departamento, momento onde os professores podem trocar impressões sobre o trabalho a ser feito e o já realizado; Conselho de Turma, espaço que por excelência é propício à implementação da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo.

Nas escolas verificam-se grandes obstáculos ao trabalho colaborativo, materializados pela falta de um espaço tranquilo e equipado destinado só aos professores. Se quisermos essa tranquilidade, temos que ficar na escola, em regime pós-laboral, sacrificando a família e o tempo pessoal de descanso. Assim, os docentes optam por trabalhar sozinhos em casa, onde dispõem de maior tranquilidade e de espaço adequado ao exercício das suas funções, sem terem de ser constantemente interrompidos, quer por alunos, Auxiliares da Acção Educativa, quer por outros Professores.

O trabalho produzido individualmente em casa é depois cedido aos colegas, com o objectivo de rentabilizar o tempo. Esta partilha é também feita, rapidamente, nos corredores e em momentos de encontro casual.

Contudo, quando estritamente necessário, também se evidenciam momentos de trabalho cooperativo, nomeadamente na preparação das actividades constantes do plano anual de actividades e/ou de outras que sejam necessárias realizar com o objectivo de superar as dificuldades dos alunos, envolvendo diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECT12 – Sim, há professores que, por norma, se encontram mais vezes, no local de trabalho, devido à consonância de horário e isso contribui para gerar amizades e maior aproximação. Nesta escola, há sempre professores novos a chegar. Estes, por se sentirem deslocados, fazem grupo com os que estão numa situação idêntica à sua. Os professores já vinculados neste estabelecimento constituem outro grande grupo.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECT12 – Um professor desenvolve tarefas e projectos enriquecedores; propõe e executa actividades benéficas para os estudantes; constrói materiais didácticos e faz permanentemente a sua actualização técnica, científica e pedagógica. Planifica o seu trabalho; avalia os alunos, como forma de regulação das aprendizagens, e procede à reflexão construtiva de todo desenvolvido.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, considero que é mais individual, embora sejam focados assuntos centrais, nas reuniões agendadas e acontecidas, relacionados com a didáctica, com o desenvolvimento e cumprimento dos programas e das actividades do plano anual.

Ao nível do conselho de turma, o trabalho colaborativo, quando existe, é mais eficiente, porque reúnem docentes de diversas áreas. Contudo, na maioria das reuniões, é dada mais importância à carga burocrática.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECT12 – Fazendo a comparação com outras escolas onde leccionei, considero que nesta existe trabalho colaborativo bastante profícuo.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECT12 – Nos Conselhos de Turma, há mais trabalho colaborativo porque os colegas solicitam a colaboração uns dos outros para a realização de diversas actividades.

Q3) Investigadora – E menos?

ECT12 – Nos Departamentos Curriculares, há menos trabalho colaborativo, embora os professores do mesmo ciclo de ensino e nível de escolaridade, troquem impressões sobre o trabalho a realizar e a forma como é realizado e partilhem materiais.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECT12 – O trabalho colaborativo consiste em fazer a interdisciplinaridade, para a concretização de um projecto de aprendizagem que visa, de forma articulada, levar o aluno a perceber a transversalidade dos conhecimentos e a inter-relação dos saberes nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Assim, os jovens entendem que tudo está encadeado e que, por isso, será mais fácil para eles compreenderem e assimilarem a funcionalidade e aplicabilidade das aprendizagens a outras situações e tornar mais duradouras as competências desenvolvidas.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECT12 – Isso depende das dúvidas e da área curricular com que essas dúvidas possam estar relacionadas. Se forem dúvidas da minha área curricular, posso recorrer aos meus colegas da

escola, onde trabalho, ou mesmo colegas de outras escolas. Se as dúvidas se relacionam com outras áreas, com as quais não é habitual trabalhar, solicito apoio aos colegas que demonstram dominar as mesmas.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, não há essa preocupação. Normalmente, sabemos que temos responsabilidades a cumprir; conhecemos a burocracia que lhe está inerente. São-nos dadas as orientações, mas todo o trabalho é feito individualmente. O resultado desse trabalho é depois dado a conhecer nos departamentos, podendo eventualmente serem trocadas experiências relacionadas com as metodologias de ensino, bem como partilha de materiais. Constata-se que a burocracia é tão vasta que o mais importante tem menos “tempo de antena”, o que é lamentável.

Ao nível do conselho de turma, tal também não se verifica. As reuniões agendadas visam sobretudo analisar a situação escolar dos alunos e preencher a parte burocrática: Fichas de Registo de Avaliação; Planos de Recuperação; Planos de Acompanhamento; Propostas de Acompanhamento Psicológico; Projecto Curricular de Turma; Avaliação dos Programas Educativos de alunos do Ensino Especial e de alunos com Condições Especiais de Avaliação e Adaptações Curriculares; elaboração de actas; justificações de não cumprimento dos conteúdos programáticos previstos; elaboração de sínteses do trabalho desenvolvido nas aulas de recuperação e nas áreas curriculares não disciplinares...

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, há grupos disciplinares que reúnem mais frequentemente que outros. Nestes encontros, os docentes planificam o seu trabalho, aferem as dificuldades sentidas, alinham estratégias de remediação e partilham materiais e experiências pedagógicas.

Ao nível do conselho de turma, quando há um projecto como o “Projecto Redes”, os professores organizam-se em grupos, agendam o trabalho a desenvolver e articulam os conteúdos programáticos, entre si, fazendo trabalho colaborativo. Ou então, isso verifica-se mais com os professores que leccionam Estudo Acompanhado e os professores de Matemática e de Língua Portuguesa.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECT12 – Encontro-me apenas no grupo que o “Projecto Redes” permitiu originar.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECT12 – Considero muito importante o trabalho colaborativo entre os professores para melhorar a qualidade do ensino/ aprendizagem.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECT12 – O trabalho individual é muito importante, contudo o tempo que lhe está atribuído é muito reduzido. Este é muito importante, porque os alunos e as turmas são heterogéneas, logo é preciso antecipar problemas e prever as dificuldades na execução do trabalho a levar a cabo para que tudo surta efeito positivo.

Sem este trabalho seria complicado leccionar as aulas, corrigir os testes, preparar materiais.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECT12 – O principal problema é a incompatibilidade de horários; a falta de condições nas escolas; e o factor tempo que é reduzido; a imensa carga burocrática.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, penso que o sistema educativo se deformou nestes últimos anos. Dizer que há falta de vontade, por parte dos docentes (comentários feitos habitualmente pelos próprios professores e por elementos alheios ao ensino e à escola), em reunir, para fazer trabalho colaborativo é uma aberração praticada por quem não conhece o que se passa nas escolas ou por quem não trabalha a sério, pois eu sinto falta de tempo. Trabalho 54 horas semanais, contando as horas pós-laborais e os fins-de-semana. É evidente que gostaria de ter as condições ideais para poder fazer o trabalho colaborativo, que me parece ser o mais importante. Afinal trabalhamos com alunos e a nossa missão é transmitir valores, saberes, formando os jovens e preparando-os para o futuro.

Porém, ser professor, já não é o que era, sobretudo se nos reportarmos há uns anos atrás. Lembro-me no início da minha carreira, logo após a conclusão da licenciatura, de reunir, com as minhas colegas de grupo disciplinar, no início de cada ano lectivo, para planificar as actividades e conteúdos programáticos; elaborar fichas de trabalho, combinarmos metodologias de ensino. Sentia-me uma “verdadeira professora”. Agora querem que eu faça tudo ao mesmo tempo, “em cima do joelho”, atribuem-me muitas funções; encarregam-me de preencher papéis para descrever o que fiz, porque o fiz e como o fiz. Quando vou partir para o mais primordial de tudo, já estou esgotada, desmotivada...

Ao nível do conselho de turma, como sou Directora de Turma, o cargo mais burocrático da escola, sinto imensas dificuldades e obstáculos em desenvolver o trabalho colaborativo. Se, nos Departamentos Curriculares, ter tempo, é uma “miragem”, imagine-se nos Conselhos de Turma, os professores a “nadar em papel”, que urge preencher.

Assim, repito, é fundamental repensar a escola que queremos e os professores que queremos ter. Não se fazem omeletas sem ovos. É fundamental libertar os professores do acessório e encaminhá-los para o essencial: tempo para dedicar aos seus alunos e ao trabalho com os seus alunos; o tempo para reunir com os colegas e fazer a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECT12 – Antes da implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico e das transformações que se operaram no ensino, nos últimos anos, sentia que havia mais trabalho colaborativo que agora. Quanto a mim, antes destas transformações, fazia trabalho colaborativo frequentemente. O que falhou, a partir daí? Ocupação dos professores com o que não é importante, a burocracia.

Contudo, o espírito da Reorganização Curricular do Ensino Básico visa essa colaboração entre os professores. Por isso, dever-se-ia ter também reorganizado o tempo e o papel do professor.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, gerir o currículo é fazer reajustes e adaptações nas planificações de acordo com as necessidades e as dificuldades que se vão verificando no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao nível do conselho de turma, estes reajustes também podem surgir quando há a necessidade de fazer o trabalho colaborativo e promover a interdisciplinaridade e, como disse anteriormente, de adaptar o programa às características da turma, tendo em conta as situações específicas de alunos.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, efectua-se menos a gestão curricular do que seria desejável. Efectuam-se planificações, cujo cumprimento é dado a conhecer nestas sessões, no final de cada período lectivo. Quando há dificuldades no cumprimento do trabalho inicialmente previsto, reformulam-se as planificações. Evidentemente, que são tidas em conta as aprendizagens que devem ser feitas em cada ano de escolaridade, para fazer uma gestão equilibrada, completa e permitir o desenvolvimento das competências previstas para o final de ciclo.

Ao nível do conselho de turma, essa necessidade coloca-se em relação aos alunos que são ou sobredotados ou revelam dificuldades de aprendizagem, sendo preciso reajustar as estratégias/conteúdos às suas necessidades.

Q3) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECT12 – Em ambas as estruturas se promove a gestão do currículo, sendo preocupação quer dos Departamentos Curriculares, quer dos Conselhos de Turma. Contudo, é nos Conselhos de Turma que se promove mais a gestão curricular, tendo em conta as dificuldades dos alunos. A existência

de maior espírito de colaboração entre docentes poderia ajudar a potenciar o processo de gestão curricular.

Q4) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECT12 – Ao nível do departamento curricular, no início do ano lectivo, os docentes reúnem-se por grupos disciplinares e elaboram as planificações didácticas. Actualmente, a direcção das escolas atribui, nos horários dos professores, anos de escolaridade específicos, ou seja um professor lecciona o 7º ano e o outro os 8º e 9ºanos, o que faz com que o professor tenha de trabalhar mais individualmente, definindo quer as estratégias/actividades, quer os materiais que utilizará. As actividades do Plano Anual são pensadas e planificadas em conjunto, bem como a definição dos respectivos materiais necessários.

Sou da opinião de que este trabalho se relaciona com a gestão do Currículo, porque, tendo em conta as informações que os Directores de Turma nos cedem no início do ano lectivo, sobre as dificuldades dos alunos e as suas características, todo o trabalho planificado é orientado tendo em conta essas situações.

Ao nível do conselho de turma, recolhem-se informações-chave sobre a turma e o seu funcionamento; sobre as características de cada aluno e as suas dificuldades. Este é o ponto de partida para efectuar a gestão do currículo.

Q5) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECT12 – Sim, desenvolvo ocasionalmente, actividades que envolvem articulações com outras áreas curriculares. Quando, desenvolvo uma actividade, como “La chandeleur”, ou “A Semana da Gastronomia” elaboramos em encontros informais uma planificação em que estão envolvidos alguns professores de disciplinas que poderão colaborar na mesma, como a área curricular de TIC (para pesquisa na Internet e tratamento da informação recolhida); Design de Comunicação e Educação Tecnológica para ajudar os alunos na decoração da escola com motivos da cultura francesa; Inglês e Geografia para articularem os seus conteúdos com os de Francês.

Q6) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECT12 – Tendo em conta a actividade supra-referida, avalio a entrega e a qualidade do trabalho individual dos discentes, realizado para a minha disciplina, resultante da pesquisa efectuada, numa grelha de registo; avalio o empenho, responsabilidade, respeito pelos colegas e pelos espaços partilhados, na venda dos crepes, e receitas de culinária confeccionadas por eles.

Q7) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECT12 – Verifiquei que os alunos pouco interessados se envolveram pouco na pesquisa e no tratamento da informação recolhida. Para a maioria, um trabalho de pesquisa consiste em copiar e colar. Não lêem o que procuram, nem se interessam em resumir e extrair a informação essencial. Quando confrontados com a apresentação oral do trabalho, previamente comunicada, os jovens não sabem o que falar e do que falar, demonstrando irresponsabilidade pelos seus processos de ensino e aprendizagem. Logo, constato, que é preciso, para além da motivação promovida pelo professor, haver da parte dos discentes uma vontade de aprender e de evoluir e uma motivação interior que parte deles próprios. Contudo, nas tarefas de divulgação da, actividade, como a confecção de crepes e a sua venda à comunidade educativa, revelaram mais interesse e empenho.

Q8) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECT12 – O PCT, suporte papel, é elaborado pelo Director de Turma. Este, tendo um maior conhecimento acerca dos alunos que constituem a turma, orienta o Conselho de Turma na consecução do seu projecto. Os professores não colaboram no preenchimento do documento (suporte papel), mas intervêm e participam na tomada de decisões, no desenvolvimento de estratégias capazes de superar as dificuldades diagnosticadas e na sugestão de medidas e actividades benéficas para a turma.

Q9) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECT12 – O PCT tem que reflectir as especificidades e problemas da turma e permitir elaborar estratégias e metas de acordo com o perfil da mesma. O grande objectivo é ir de encontro às necessidades dos alunos e permitir/garantir o seu pleno sucesso educativo.

Q10) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECT12 – Sim, tendo em conta os casos específicos de alunos e a heterogeneidade das turmas. É necessário adequar o currículo às diversas situações e permitir o desenvolvimento de competências.

Q11) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECT12 – O PCT reflecte as características de um grupo de alunos. Ao ser elaborado, são tidas em conta as especificidades deste grupo. Através do Director de Turma, todos os professores orientam o seu trabalho em função destes estudantes. Assim sendo, o modo de orientar o trabalho, de dinamizar as aulas, de seleccionar os materiais didácticos vai variar de turma para turma. Numa turma, o ritmo de trabalho pode ser mais rápido, porque os alunos são concentrados, atentos e participam nos trabalhos propostos com muita responsabilidade e autonomia. Noutra, os alunos evidenciam imensas dificuldades de aprendizagem, não se envolvem na execução das actividades propostas, participam de forma desorganizada e perturbam as aulas. Face a estes dois

cenários, o professor tem que apontar medidas que permitam desenvolver a motivação e a aprendizagem, quer de um grupo, quer do outro, mas de modos diferenciados.

De acordo com a minha experiência, as estratégias que o Conselho de Turma elabora e prevê para uma determinada turma, estão dependentes de muitos outros factores, sobretudo aqueles que são externos à escola. Tenho constatado que os Encarregados de Educação que são activos, que colaboram com a escola e têm uma relação assertiva com os seus educandos, conseguem fazer surtir mais depressa, e de forma positiva, as estratégias delineadas em Conselho de Turma, do que os pais e/ou responsáveis familiares que são ausentes e desinteressados do percurso escolar dos seus educandos. Por mais estratégias que se desenvolvam, o PCT, os Planos de Recuperação, de Acompanhamento só surtem efeito positivo com o envolvimento de todos os intervenientes: Professores, alunos e E.E. Quando alguma destas estruturas falha, é difícil haver sucesso. E as estruturas que têm vindo a falhar são, sem dúvida, a dos E.E. e a dos alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECT12 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

**ANEXO 12B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A OITO PROFESSORES DA
ÁREA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E
CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS**

Entrevista Realizada ao Professor ECFN1

Data – Terça-feira, 18 de Março de 2008 pelas 11:45h

Local – Espaço sugerido pelo Entrevistado

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio com o Entrevistado, onde, por um lado, se tentou estabelecer uma relação de empatia e de confiança e, por outro lado, foram divulgados, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a Investigadora agradeceu a atenção e disponibilidade do Entrevistado, solicitou autorização para gravar a conversa, a qual foi concedida, e colocou o gravador de áudio sobre a mesa.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN1**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN1 – Há três anos que lecciono nesta escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN1 – O bom ambiente que encontrei nesta escola.

Q2a) Investigadora – Já conhecia o ambiente desta Escola?

ECFN1 – Sim, uma vez que já cá tinha estado um ano a dar aulas. E gostei do ambiente, tanto a nível de professores como de funcionários. Foi uma escola que me agradou imenso.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN1 – Agora se calhar mudava de escola.

Q3a) Investigadora – Porquê?

ECFN1 – As coisas foram mudando. A forma de trabalhar entre colegas mudou, talvez porque os colegas também mudaram, já não são os mesmos.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

ECFN1 – Talvez este ano me tenha apercebido mais da importância do trabalho em equipa, por causa do grande número de projectos em que me envolvi, o elevado número de solicitações por parte dos alunos e o grande número de alterações que tem vindo a ser introduzidas ao longo do ano lectivo. Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto!

Q4a) Investigadora – De que tipo de solicitações e alterações se está a referir? Pode dar alguns exemplos?

ECFN1 – Este ano trabalho com um grupo de alunos que está mais desperto para a descoberta, para o querer saber (fazem questões e comentários sobre alguns temas que provavelmente são abordados com maior profundidade noutras disciplinas e noutro tempo e que nem sempre estão directamente relacionados com a minha).

Em relação às alterações refiro-me ao nível da política educativa – muita mais burocracia que implica um trabalho/esforço em conjunto.

Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN1 – Relativamente a aspectos positivos: nesta escola os alunos são humildes, não temos casos de indisciplina graves. Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar.

Quanto a aspectos negativos: destaco o facto de os professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas, em especial este ano.

Q5a) Investigadora – E o que considera que poderá estar por detrás disso, uma vez que refere que é sobretudo este ano lectivo?

ECFN1 – Penso que tem a ver com a conjectura da política educativa, com o elevado número de projectos na escola, o que conduziu a que os professores estivessem demasiado envolvidos no seu projecto e com pouca disponibilidade para os restantes. A falta de disponibilidade e predisposição para, a falta de tempo o não se sentarem a uma mesa e definirem estratégias, objectivos comuns. Senti muito isso, este ano, talvez porque este ano fosse para mim mais importante a existência de trabalho colaborativo para a concretização dos projectos em que me envolvi.

Q6) Investigadora – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização.

ECFN1 – Sim, considero que valoriza. Por exemplo, o trabalho elaborado pelos alunos sob a orientação dos professores de expressões plásticas é amplamente divulgado. A escola tem o cuidado de partilhar esses trabalhos com a comunidade educativa e de evidenciar o trabalho realizado por esses professores, focando o nome do departamento curricular a que pertencem, bem como o nome dos professores envolvidos. Por exemplo, o Jornal da Escola divulga, também, os projectos desenvolvidos na nossa escola e os professores neles envolvidos.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN1 – Eu acho que há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente, por exemplo no departamento curricular das Expressões. No caso das Expressões há preocupação dos professores do 2º e 3º ciclos em promover articulações.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola? Se sim, quais e porquê?

ECFN1 – Quem chega de novo, demora sempre um bocadinho a adaptar-se, a integrar-se, mas nada de muito significativo.

Q8a) Investigadora – Considera que existem grupos de professores na sua escola que lideram?

ECFN1 – Sim, considero.

Q8b) Investigadora – Qual ou quais?

ECFN1 – O departamento curricular de Expressões.

Q8c) Investigadora – Porquê?

ECFN1 – Não sei bem. Mas há elementos do Conselho Executivo que pertencem a esse departamento e se calhar as coisas por eles feitas assumem uma maior visibilidade e consequentemente, valorização.

Q8d) Investigadora – Pensando nas actividades desenvolvidas no âmbito do Departamento a que pertence nota essa mesma valorização?

ECFN1 – Não. O caso do Ponto Verde acho que podia estar mais dinamizado. Ou seja, por mais que os professores envolvidos se empenhem, era importante que os membros do Conselho Executivo manifestassem mais atenção e dessem sugestões de melhoria. Pelo menos a mim nunca me chegou nenhum comentário sobre aquele espaço.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, o(s) aspecto(s) central(ais) do trabalho do professor?

ECFN1 – Acompanhar o aluno no desenvolvimento de determinadas competências que estejam dentro do âmbito da disciplina que lecciona, não só competências específicas, mas também de índole mais geral, como é o caso do saber ser e saber estar perante a vida. Contudo esse acompanhamento está, em minha opinião a ser colocado um pouco de parte, dado o excesso de burocracia com que somos “inundados” todos os dias na escola. Penso que o papel do professor se devia centrar no acompanhamento e desenvolvimento de competências nos alunos, e não em tanta papelada.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN1 – A nível de departamento, na minha área disciplinar (Ciências Físicas e Naturais) não há trabalho colaborativo ou se existe é o mínimo dos mínimos, por exemplo uma grelha de avaliação que se fez, mas trabalho de partilha e troca de materiais não existe. A nível do conselho de turma

normalmente o trabalho que se desenvolve é mais individual, um mero cumprimento de formalidades, nomeadamente o preenchimento de papelada.

Q2a) Investigadora – Ao nível do 3º Ciclo, quantos são os professores de Ciências Naturais e quantos são os de Físico-Química?

ECFN1 – Dois de cada. E entre nós classificaria o trabalho desenvolvido de individual.

Q2b) Investigadora – E no geral do departamento curricular, como classifica o trabalho desenvolvido?

ECFN1 – No caso da Matemática, mais concretamente ao nível do 2º ciclo, classifico o trabalho de colaborativo e julgo que o Plano da Acção da Matemática fomentou o desenvolvimento desse trabalho colaborativo, deu-lhes um objectivo comum que no fundo aproximou as colegas de Matemática e as “faz” trabalhar mais colaborativamente. Outro dos motivos, a meu ver, é o facto de a maior parte delas não ter filhos o que lhe permite ter uma maior disponibilidade para trabalhar colaborativamente.

Q2c) Investigadora – E acha que se houvesse um Plano das Ciências isso fomentaria mais o trabalho colaborativo entre os professores de Ciências?

ECFN1 – Provavelmente sim. Um projecto em comum. Contudo, saliento que a própria escola é um projecto e devia ser vivido como tal por todos os seus intervenientes, em que deviam ser estipulados objectivos comuns com a finalidade do sucesso educativo dos nossos alunos. O que só traria mais-valias não só para os alunos, como também para nós. No entanto, não pensamos na escola como um projecto, pensamos mais na nossa área específica e que o importante é fazer tudo direitinho “na minha” sala de aula e, assim, ninguém me aborrece.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente?

ECFN1 – Existe algum trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – E quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN1 – Nos departamentos curriculares.

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN1 – Na organização e planificação de actividades para os alunos, na planificação anual das disciplinas. Mas é sobretudo ao nível da preparação de actividades para os alunos que os professores do departamento, mais trabalham colaborativamente.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN1 – No conselho de turma.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN1 – Se for um caso de indisciplina tento resolver esse problema sozinha ou então dirijo-me à Directora de Turma e faço uma ocorrência do sucedido, para que ela possa tomar as devidas diligências. Felizmente os casos de indisciplina são raros. No caso, de dúvidas de carácter científico, recorro à Internet, aos manuais escolares e pontualmente à minha colega que está a

leccionar a mesma disciplina e ano que eu. Ou então comunico com uma colega de outra escola com quem tenho mais afinidade

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN1 – Não existe trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas, nem ao nível do departamento curricular, nem ao nível do conselho de turma.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados

ECFN1 – Ao nível do departamento existem subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área curricular, no meu caso Ciências da Natureza do 2º ciclo, Ciências Naturais do 3º ciclo e Ciências Físico-químicas do 3º ciclo. Reunimos após a reunião de departamento e só se achamos necessário, até agora só reunimos duas vezes.

Q6) Investigadora – E que trabalho desenvolvem?

ECFN1 – O trabalho desenvolvido no departamento consiste na elaboração de planificações, definir objectivos a alcançar por disciplina e fazer o ponto da situação. Elaborar os critérios de avaliação, as grelhas de auto-avaliação.

Q6) Investigadora – São elaborados em conjunto pelos subgrupos de trabalho os registos de observação de aula?

ECFN1 – Em conjunto não. Cada um elabora a sua grelha de registo.

Q6) Investigadora – Esses subgrupos de trabalho costumam reunir informalmente?

ECFN1 – Não. Saliento que apenas reunimos quando há reuniões marcadas. Informalmente, poderá ocorrer uma troca de ideias, mas muito raramente.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em quais?

ECFN1 – Sim. Para além do da minha área curricular, faço parte do subgrupo de trabalho das Eco-escolas. Faço parte do Projecto Saúde, iniciativa que foi lançada pelo Departamento ao qual pertenço, no entanto, senti que o trabalho desenvolvido foi todo de carácter individual. Não senti apoio, ajuda dos restantes colegas do departamento, não houve trabalho colaborativo entre docentes para o desenvolvimento deste Projecto.

Q7a) Investigadora – Ao nível do conselho de turma existem subgrupos de trabalho?

ECFN1 – Não existem subgrupos de trabalho.

Q7b) Investigadora – Porquê?

ECFN1 – Porque, não há disponibilidade, nem sempre se está pronto para receber outras opiniões, não há tempo em comum para se poder trabalhar!!

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso?

ECFN1 – Sim e cada vez mais, pois só traz mais-valias tanto para alunos, como professores.

Q8) Investigadora – Consegue dar exemplos dessas mais-valias?

ECFN1 – Maior número de ideias sobre um dado tema, maior criatividade, mais dinamismo, que se traduzem em maior sucesso para os alunos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

ECFN1 – O trabalho individual do professor é, igualmente, importante. Pois antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN1 – Falta de disposição para partilhar ideias, falta de tempo e de conciliação de horários dos professores

Q10a) Investigadora – Imaginemos que na sua escola era concedida uma tarde para que os professores pudessem trabalhar em conjunto. Que trabalho considera que devia ser desenvolvido?

ECFN1 – Planificar em conjunto actividades, elaborar fichas de trabalho, teste, ou seja, deveriam ser elaborados em conjunto materiais didáctico-pedagógicos para os alunos. No entanto, considero que deveria haver uma consciencialização dos colegas de que essa tarde era destinada para trabalhar para os nossos alunos e não para fazer outras coisas. Actualmente, há um constante adiar das situações. Não considero que seja nas reuniões de departamento ou de conselho de turma que há tempo para os professores pensarem e estabelecerem articulações entre as diferentes áreas disciplinares. Na maioria das vezes as reuniões são de carácter meramente informativo e pouco participativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN1 – Atribuiria um horário comum aos docentes.

Q11a) Investigadora – Mas esse horário comum até existe na escola onde lecciona, às quartas-feiras à tarde. O que acha então que falta, considera que não é suficiente?

ECFN1 – Penso, também que seria importante que os grupos de trabalho não tivessem um elevado número de elementos.

Ao nível do Departamento esse trabalho colaborativo torna-se mais complicado dado o elevado número de docentes e o elevado número de turmas que abrangem. No entanto, ao nível do conselho de turma já me parece mais exequível, visto reportar-se aos alunos de uma só turma, facilitando a planificação e gestão do currículo.

A experiência diz-me que muitas das vezes as reuniões de carácter informal resultam bastante bem, talvez se devesse apostar mais nisso.

Mas considero que muito passa, também, pela nossa vontade de querermos mudar as coisas e hábitos.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

ECFN1 – Alterei a minha forma de trabalhar com os colegas, pois senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma?

ECFN1 – Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada.

Em termos de conselho de turma, na minha opinião não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares.

Q1) Investigadora – E para si o que é a gestão do currículo, o que é gerir o currículo?

ECFN1 – Para mim gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento Curricular e do Conselho de Turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê? Promove-se mais numa estrutura do que noutra? Se sim, em qual e porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN1 – Ao nível do departamento sinto que se promove a gestão do currículo embora de uma forma mais geral e para todas as turmas. Uma gestão mais ao nível das planificações onde constam as aprendizagens que se querem atingir, as estratégias a desenvolver, os recursos.

Ao nível do conselho de turma considero que não se promove a gestão do currículo. Penso que os colegas consideram que dá muito trabalho, ou talvez não estejam conscientes de que cada turma tem alunos diferentes e que as estratégias devem ser adaptadas ao tipo de alunos.

No departamento curricular a gestão curricular deveria ser mais geral. No entanto, ao nível de conselho de turma a gestão do currículo deveria ser mais específica.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN1 – Ao nível do departamento, como já referi, as planificações são elaboradas anualmente e vão sofrendo os reajustes necessários quanto à sua sequencialidade. As actividades também são lançadas em termos de departamento, tendo em conta cada ano de escolaridade. Ao nível dos materiais pedagógicos não são elaborados ao nível do departamento.

No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos e quando é possível tenta-se que haja articulações curriculares que envolvam outras áreas curriculares. Esta situação é o que geralmente ocorre, no entanto, este ano com a minha direcção de turma, as coisas estão a ser diferentes. Têm sido promovidas reuniões de carácter informal para dinamizar actividades (por exemplo, o Percorso Pedestre) que envolvam várias áreas disciplinares em que seja possível estabelecer articulações curriculares. São actividades que estão a ser promovidas ao nível do conselho de turma e não de departamento.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, esse trabalho de planificar unidades didácticas, actividades e construção de materiais pedagógicos relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN1 – Eu penso que sim. Porque delineiam-se estratégias e definem-se aprendizagens que se pretende que os alunos desenvolvam.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN1 – Infelizmente não é usual desenvolver actividades que envolvam articulações. Embora este ano tenha sido um pouco diferente devido ao Projecto em Rede. Por exemplo, no âmbito do Projecto em Rede, eu de Ciências Naturais e a colega de Físico-Química demos uma aula juntas (co-docência) em que articulamos os conteúdos que estávamos a leccionar (os Recursos Naturais). Vamos ter uma experiência similar no 3º período envolvendo as Ciências Naturais e a Educação Tecnológica, abordando a temática “Gestão sustentável dos Recursos”. Contudo, esta situação não é regra. Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações.

Q4a) Investigadora – E com esta nova experiência pensa que futuramente irá fazer com que mude alguma coisa nas suas práticas curriculares?

ECFN1 – Sim. Gostei desta experiência e quero seguramente repetir. Sinto que estarei mais atenta a possíveis articulações curriculares e quero implementá-las. Considero que é uma mais-valia para os alunos, que vêem o mesmo tema ser abordado por duas disciplinas diferentes, mas que se complementam, dando uma visão mais global da Ciência.

Q5) Investigadora – Vamos pensar nessa aula em que trabalhou em co-docência com a colega de Físico-Química. Caracterize o modo como o trabalho desenvolvido e organizado entre vós.

ECFN1 – Para planificarmos a aula em regime de co-docência, desafio lançado pelas investigadoras do Projecto em Rede, marcámos encontros informais na escola e pensamos nos conteúdos que iríamos abordar. Depois de definido o conteúdo “Recursos Naturais”, pesquisamos em casa individualmente e fomos trocando materiais e definindo estratégias para desenvolver nessa aula de co-docência.

Q5) Investigadora – E como caracteriza o trabalho desenvolvido pelos alunos.

ECFN1 – Eles estiveram bastante interessados e penso que perceberam a articulação existente entre a poluição, a chuva-ácida e as reacções químicas que ocorrem. Foi-lhes explicado o que são as chuvas-ácidas, que reacções químicas ocorrem nas chuvas ácidas e que consequências têm essas chuvas para os nossos ecossistemas.

Q5) Investigadora – E como foi avaliado esse trabalho, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN1 – Foi avaliado através das fichas de trabalho e protocolos experimentais que elaborámos em conjunto. Na minha ficha de avaliação contemplei a matéria dada nessa aula.

Q5) Investigadora – Sentiu diferença nos resultados de avaliação relativos à temática abordada nessa aula e os obtidos quando a temática é abordada em regime de monodocência?

ECFN1 – O nosso objectivo com esta aula não era verificar se os resultados da avaliação seriam melhores ou piores, mas sim que os alunos percebessem que é possível articular conteúdos, ou seja, que um determinado conteúdo pode ser abordado por várias disciplinas.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma?

ECFN1 – Sim, sim. Com os vários objectivos propostos pelas várias disciplinas consegue-se de certo que determinada competência seja conseguida e até reforçada.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o PCT nesta escola? Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN1 – É elaborado pelo director de turma, depois de ouvir algumas opiniões dos colegas do conselho de turma. Não concordo com este processo, uma vez que uma turma tem não só um professor, mas vários professores, logo o PCT deveria ser construção partilhada. Lógico que o director de turma, pelo cargo que desempenha tenha maior preponderância e talvez conheça melhor os dados relativos à turma, mas isso não invalida que o PCT devesse ser uma construção participada por todos os professores do conselho de turma.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o Projecto Curricular de Turma?

ECFN1 – O PCT é um documento sobre aquela turma, que serve para caracterizar aquela turma. Devia ser um projecto, ou seja, devia ser entendido como um projecto e, em minha opinião, não o é. É apenas um documento burocrático. Constatamos que nenhum professor consulta o PCT. O PCT acaba por ser um grande trabalho para o director de turma, que depois acaba por não passar de um conjunto de folhas.

Deveria ser um documento de consulta, análise, delineação de estratégias... Devia igualmente ser alvo de avaliação. Por exemplo, quem para o ano fica com esta direcção de turma, ao consultar o PCT ficará sem saber o que foi e o que não foi conseguido. Não evidencia as aprendizagens conseguidas ou não pelos nossos alunos. Nem isto é tratado ao nível das reuniões de conselho de turma, pois as reuniões que se fazem são as de carácter obrigatório, ou seja, as de avaliação de final de período, cuja ordem de trabalhos já está definida.

Q8a) Investigadora – Imaginemos que para colmatar essa falha na avaliação do PCT, o director de turma convocava mais uma ou duas reuniões por período para abordarem essa questão. Como pensa que seria a receptividade dos colegas?

ECFN1 – Não se seria boa. “Mais uma reunião, mais papeis para preencher!”. Talvez não sintam o problema da avaliação do PCT como o director de turma.

Q9) Investigadora – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos. Imagine o caso do Percurso Pedestre por exemplo.

ECFN1 – Tem influência ao nível da gestão do currículo, dado que, os colegas das diferentes disciplinas tiveram o cuidado de estabelecer pontos de articulação entre os conteúdos da sua disciplina e a actividade desenvolvida. Esta actividade levou a que alguns professores alterassem a ordem dos conteúdos que iam abordar ao longo ano, aproveitaram a actividade para desenvolver determinados conteúdos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN1 – Queria apenas dizer que o facto de estar envolvida no Projecto em Rede com a Universidade de Aveiro fez-me pensar, reflectir, estar mais sensibilizada para a importância do trabalho colaborativo entre professores, que poderá traduzir em maior sucesso nas aprendizagens dos alunos e para nós mesmos enquanto profissionais.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN2

Data – Terça-feira, 8 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN2**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN2 – Lecciono nesta Escola há 7anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN2 – O que me fez concorrer a esta Escola foi o seu Projecto de ser uma Escola diferente, uma Escola de afectos. Foi também a organização e a disciplina que esta Escola pretendia impor. A máxima liberdade com a máxima responsabilidade.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN2 – Não mudaria de Escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN2 – Esta Escola apoia os Projectos que os professores apresentam. Tem boas condições de trabalho a nível de instalações e de Material. Tem bom ambiente entre colegas. Os alunos, regra geral, são educados e colaboram bem nas tarefas propostas. Tem uma grande ligação com a comunidade.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECFN2 – Considero que a Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores. Dá a conhecer a toda a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos e elogia-os em reuniões gerais, agradecendo sempre o empenho e dedicação dos professores. Quando foi elaborado Plano da Acção da Matemática, a Escola deu o maior apoio, disponibilizando um espaço para o Laboratório de Matemática. Apoia sempre todas as actividades do Departamento.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN2 – Considero que o trabalho dos professores é, na maior parte das vezes, colaborativo. A planificação de todas as actividades dinamizadas por cada departamento é elaborada e reajustada por todos os professores do departamento em reunião do mesmo. As aulas de cada disciplina são também planificadas em conjunto, por todos os professores que a leccionam. As estratégias adoptadas nas aulas, as fichas de registos de avaliação, as fichas de avaliação e outras são também elaboradas pelos professores que leccionam o mesmo ano, de acordo com as características específicas de cada turma e dos alunos.

A nível de conselho de turma são analisadas as especificidades de cada aluno, da turma em geral e a partir daí são definidos todos os procedimentos a executar ao longo do ano lectivo. Resulta num bom ambiente de trabalho e uma melhoria no aproveitamento dos alunos.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECFN2 – Não, pelo menos não considero relevante.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECFN2 – O aspecto mais importante de um professor é criar no aluno uma grande vontade de aprender. Preparar os alunos para serem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade. Planificar cuidadosamente as aulas e todo o trabalho que lhes é inerente como metodologias de ensino, estratégias para que os alunos adquiram as competências necessárias, material de apoio, fichas e tudo o que consta da planificação da aula. Colaborar e participar em todas as actividades desenvolvidas pela Escola.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN2 – Ao nível do departamento curricular: colaborativo, na maioria das vezes.

Ao nível do conselho de turma: colaborativo, na maioria das vezes.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECFN2 – Na minha opinião existe trabalho colaborativo na Escola embora seja mais evidente no 2º ciclo.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN2 – Departamento curricular e conselho de turma.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN2 – Não tenho conhecimento.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN2 – Consiste na planificação de todas as actividades dinamizadas pelo departamento em reunião do mesmo. As aulas de cada disciplina são também planificadas em conjunto, por todos os professores que a leccionam. As estratégias adoptadas nas aulas, as fichas de registos de avaliação, as fichas de avaliação e outras são também elaboradas pelos professores que leccionam o mesmo ano, de acordo com as características específicas de cada turma e dos alunos.

A nível de conselho de turma são analisadas as especificidades de cada aluno, da turma em geral e a partir daí são definidos todos os procedimentos a executar ao longo do ano lectivo. Resulta um bom ambiente de trabalho e uma melhoria no aproveitamento dos alunos.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN2 – Costumo resolvê-las, dialogando com os colegas que leccionam a disciplina e com a Coordenadora. Procuro informar-me também lendo e procurando na Net e frequentando acções de formação.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECFN2 – Ao nível do departamento curricular: em reuniões periódicas realizadas para esse fim.

Ao nível do conselho de turma: em reuniões ordinárias ou extraordinárias de conselho de turma.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECFN2 – Ao nível do departamento curricular: por áreas disciplinares e por reuniões de professores que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano.

Ao nível do conselho de turma: os professores que leccionam Estudo Acompanhado e os professores de Matemática e de Língua Portuguesa, os professores que dão apoio a alunos com dificuldades e professores que dinamizam um projecto. Os professores de Matemática e de Ciências da Natureza também trabalham muitas vezes em conjunto.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECFN2 – Na Área Disciplinar de Matemática e no subgrupo dos professores de Matemática do 2º ciclo. No grupo de apoio a uma aluna com deficiência.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECFN2 – Considero muito importante o trabalho colaborativo entre os professores. Este ajuda a melhorar a qualidade do Ensino/ aprendizagem através de trocas de experiências, da realização de materiais, da inovação das metodologias e da aferição de critérios. Facilita o desenvolvimento de projectos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECFN2 – Atribuo ao trabalho mais individual do professor também bastante valor já que cada turma e cada aluno têm a sua especificidade. Há ainda a planificação de cada aula e a correcção das fichas e trabalho dos alunos.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN2 – Para mim não existe qualquer constrangimento ao trabalho colaborativo. Às vezes não tão possível devido a colegas que preferem o trabalho individual.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN2 – Ao nível do departamento curricular: Os professores terem horário compatível para poderem reunir. Haver espírito de equipa. Haver respeito pelo trabalho de todos. Saber ouvir e aceitar as opiniões dos colegas. Ter vontade de aprender.

Ao nível do conselho de turma: Os professores terem horário compatível para poderem reunir.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECFN2 – Ao ser reconhecido que a escola é para todos temos de reconhecer a diversidade, preocuparmo-nos com a inclusão de todos e, por isso, organizarmos o ensino em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce trocando com os outros experiências e saberes. Os currículos têm de estar adaptados aos interesses e dificuldades de cada aluno, as metodologias devem ser diferenciadas e diversificadas, recorrendo cada vez mais ao ensino baseado na descoberta pelo aluno e recorrendo também cada vez mais às novas tecnologias, nomeadamente o uso do computador.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN2 – A gestão do currículo consiste nas adaptações curriculares às disciplinas que os professores julgam necessárias para os alunos de uma determinada turma, bem como os procedimentos a ter no incumprimento das tarefas e face a comportamentos desajustados por parte dos alunos.

Ao nível do departamento curricular, pode alterar-se a ordem dos conteúdos a leccionar devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar, por exemplo em outras disciplinas, para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola de meio para meio ou mesmo de ano para ano. A abordagem dos conteúdos pode ser feita tendo em conta os interesses dos alunos, inseridos num determinado meio económico e social.

Ao nível do conselho de turma, adequar as metodologias de acordo com as características da turma. Tendo em conta as competências essenciais definidas pelo currículo Nacional, adaptar o currículo a avaliação às características e capacidades de cada aluno.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECFN2 – A gestão do currículo promove-se em ambas as estruturas como já referi anteriormente. Penso que a colaboração entre todos os colegas é necessária para concretizar a generalidade das situações de gestão curricular. Por outro lado, as incompatibilidades de horário entre os colegas dificultam a realização de reuniões e mesmo de encontros informais para discutir mais situações de gestão do currículo.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN2 – Em ambas as estruturas se promove a gestão do currículo. Penso que talvez se promova mais no Conselho de Turma, pois nesta estrutura cada aluno é um ser individual, para o

qual é necessária uma determinada forma de actuar, articulando sempre com o todo, turma, escola, meio. Em suma, a gestão do currículo visa adequar as práticas de ensino aos alunos de modo a promover a concretização das aprendizagens pela generalidade dos mesmos.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN2 – Ao nível do departamento curricular são elaboradas entre os colegas que leccionam as mesmas disciplinas.

Ao nível do conselho de turma são elaboradas entre os professores envolvidos na actividade, quando se trata de uma visita de estudo, por exemplo.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN2 – Sim, costumo e com alguma frequência. Por exemplo os alunos fazem um inquérito na disciplina de Ciências da Natureza e na disciplina de Matemática tratam os dados obtidos, em estatística através de gráficos de barras, ou em gráficos circulares em percentagem, conforme o que se pretende. A planificação destas articulações envolve diálogos informais com os professores que leccionam as duas disciplinas na turma. Por vezes, devido a incompatibilidades de horários só nos intervalos é que é possível discutir e planificar informalmente algumas das articulações que realizamos.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN2 – Na situação que envolveu as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza os alunos foram avaliados nas duas disciplinas segundo critérios definidos em conjunto e recorrendo a uma ficha elaborada pelas duas professoras. Cada aluno fez também a sua auto-avaliação de acordo com parâmetros previamente definidos.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECFN2 – Os alunos ao contextualizarem e compreendem os conhecimentos conseguem reportá-los para situações diferentes, por outro lado, os alunos também ficam mais motivados para as aprendizagens.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN2 – É elaborado pelo Conselho de Turma. No entanto o Director de Turma, no início do ano lectivo, através de uma ficha socio-económica e dos processos individuais dos alunos, faz a caracterização da turma e detecta se existem alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras

e toma conhecimento das expectativas dos alunos face à escola. **Q8) Investigadora** – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECFN2 – O PCT serve para detectar problemas por parte dos alunos e encontrar soluções por parte dos professores tendo em vista a optimização do processo de Ensino/Aprendizagem. No entanto, algumas vezes, torna-se apenas num documento que para cumprir o estipulado acompanha a turma pelo percurso escolar.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECFN2 – Sim realiza. Julgo que já respondi quando falei do modo como é elaborado o PCT.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN2 – Todas as acções e metodologias planeadas num PCT estão adequadas à turma em questão e visam a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN2 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN3

Data – Quinta-feira, 10 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN3**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN3 – Este é o meu segundo ano nesta escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN3 – Foi a minha terceira opção, fica relativamente próximo de minha casa e tinham-me dito que era uma escola em que se trabalhava muito bem.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN3 – Não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN3 – Aspectos positivos – Esta escola possui um ambiente agradável entre colegas. Relativamente aos alunos, estes revelam algumas dificuldades a nível cognitivo mas são de um modo geral interessados e bem educados. A escola é nova, tem boas condições e também está bem apetrechada a nível de material, o que facilita o ensino/aprendizagem.

O lema da nossa escola, e que consta no projecto curricular, é: Por uma Escola Diferente por uma escola de afectos, um espaço onde impere a compreensão e a aceitação das diferenças, onde todos se sintam felizes, onde haja respeito por si e pelos outros, com valores de solidariedade.

Aspectos negativos – Muita burocracia.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECFN3 – Sim, apoia sempre os professores na apresentação e na realização de projectos, nas reuniões gerais o Presidente do Conselho Executivo faz referencia sempre a todas as actividades desenvolvidas e que considera positivas.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN3 – Em termos gerais considero que o trabalho é na generalidade dos casos colaborativo.

Relativamente ao grupo (230) alguns professores trabalham em grupo, preparamos as aulas em conjunto, realizamos testes também em conjunto, partilhamos materiais uns com os outros. Isto tudo deve-se ao facto das pessoas gostarem daquilo que fazem empenham-se no trabalho e também existe empatia entre os colegas, o que é fundamental para este tipo de trabalho. Os que têm um trabalho mais isolado, é por não quererem ficar mais tempo na escola.

Ao nível do departamento considero que o trabalho é essencialmente colaborativo, tem vindo a melhorar gradualmente nomeadamente em partilha de ideias e materiais. As planificações e reajustes são feitos em grupo.

A nível de conselho de turma um pouco menos colaborativo são analisadas as especificidades de cada aluno da turma em geral, e a partir daí são definidos todos os procedimentos a adoptar ao longo do ano lectivo.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECFN3 – Sim, pois há colegas que pelo facto de leccionarem todos os anos não têm colegas para fazer trabalho colaborativo, embora no entanto possam consultar outros colegas da área

disciplinar. Isso não significa que estejam isolados a nível de relacionamento social e de departamento. Alguns colegas preferem trabalhar mais individualmente trocando de vez em quando algumas impressões com outros colegas.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECFN3 – Na minha opinião, um professor deve preparar os seus alunos para serem cidadãos responsáveis e participativos na sociedade. Deve planificar as suas aulas com metodologias e estratégias diferenciadas para que os alunos adquiram as competências necessárias. Deve o professor também verificar se os alunos têm da sua parte, quer da comunidade escolar todas as condições sociais e afectivas para realizarem a aprendizagem.

O professor, deve também colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade e exercer outras funções como organizar e dinamizar as actividades do PAE e outras funções/cargos que lhe sejam atribuídas pelos órgãos de gestão.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN3 – Ao nível do departamento curricular – Trabalho colaborativo, todos dão um pouco do seu contributo na realização das diferentes tarefas, claro que em algumas situações há sempre professores que trabalham mais que outros.

Ao nível do conselho de turma – Numa primeira fase é individual, visto que todo o trabalho desenvolvido antes das reuniões é pelo DT, durante as reuniões é um pouco colaborativo no que respeita ao preenchimento de documentos específicos da reunião, são discutidos alguns pontos referentes ao PCT, no entanto a sua compilação e reformulação fica a cargo do DT.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECFN3 – Sim

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN3 – No Conselho pedagógico sei que já há bastante trabalho colaborativo, para preparar as reuniões e elaborar materiais necessários.

Departamento, já há trabalho colaborativo, mas ainda pode haver mais.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN3 – Conselho de turma, uma vez que por vezes para facilitar as reuniões o director de turma já leva tudo preparado.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN3 – Para mim trabalho colaborativo é os professores reunirem-se para realizar tarefas comuns. Haver espírito de entreajuda e bom ambiente de trabalho. Inicialmente este tipo de trabalho pode ser muito difícil e requerer mais tempo, mas rapidamente é compensado, os maiores beneficiados são os alunos, uma vez que “muitas cabeças a pensar, pensam mais que uma”, isto se houver um envolvimento de todos no processo.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN3 – Recorro aos meus colegas de departamento, principalmente à coordenadora, visto que é uma colega com quem me sinto muito à vontade e uma vez que trabalhamos muito em conjunto. Esclareço também algumas dúvidas em livros ou pesquisando na net.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECFN3 – Ao nível do departamento curricular – Em algumas reuniões periódicas realizadas para esse fim. Mas por vezes torna-se difícil porque as pessoas não têm tempos comuns para se juntarem e partilharem essas experiências e materiais.

Ao nível do conselho de turma – Em reuniões ordinárias ou extraordinárias, já se verifica alguma articulação entre os professores das áreas curriculares não disciplinares e os professores que leccionam as outras áreas.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECFN3 – Ao nível do departamento curricular – Existem realmente subgrupos, das diferentes áreas disciplinares ou cria-se subgrupos trabalhando-se por ciclo ou ano de escolaridade.

Ao nível do conselho de turma – Os professores que leccionam o Estudo Acompanhado e os professores de Matemática e Língua Portuguesa.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECFN3 – Sim, embora não tendo uma turma de Matemática este ano lectivo, continuo a trabalhar com o grupo da Matemática, uma vez que tenho Aulas de Recuperação e de Estudo Acompanhado. Nesta área curricular não disciplinar, costumo definir com a professora da turma estratégias e materiais de forma a colmatar as principais dificuldades dos alunos.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECFN3 – Sim, uma vez que este melhora a qualidade do ensino/aprendizagem através de trocas de experiências, da realização de materiais, da inovação, das metodologias e da aferição de critérios. No entanto é necessário que todos tenham um bom relacionamento.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECFN3 – Muito importante, é a base do trabalho colaborativo. No entanto como as turmas são diferentes o professor tem de ajustar a planificação das aulas à sua turma, visto que existem alunos com dificuldades específicas. Como trabalho individual o professor tem ainda a correcção dos testes e reflectir na avaliação dos alunos.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN3 – Pouca motivação de alguns, falta de empenho, falta de empatia e disponibilidade de horário.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN3 – Ao nível do departamento curricular – Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário e motivação e empenho por parte de todos. Ter vontade de aprender e partilhar.

Ao nível do conselho de turma – Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário e motivação e empenho por parte de todos. Ajuda se se reduzir o número de turmas atribuído a cada professor e se se atribuírem as mesmas turmas a um mesmo grupo de professores.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECFN3 – Sim, a Reorganização Curricular do Ensino Básico alterou as minhas formas de trabalhar com os colegas, passei a trabalhar mais em grupo. Veio chamar a atenção para a importância das tecnologias no ensino das várias disciplinas, nomeadamente para o uso do computador. Também as Novas Áreas Curriculares reforçam a importância de recorrer a novas metodologias e estratégias inovadoras que ajudem os alunos a aprender a aprender.

Actualmente o currículo não se baseia apenas no manual, cada professor começa cada vez mais a preocupar-se com o seu trabalho e não só com o dos alunos. Para se conseguir “chegar” a todos os alunos, o programa tem que ser trabalhado, modificado, adaptado e repensado, até que a aprendizagem se concretize de facto.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN3 – A gestão flexível do currículo é a capacidade autónoma que cada professor/a tem para: gerir o currículo em função dos interesses da turma e dos contextos educativos, fazer adequação e diferenciação, diversificar as suas práticas e métodos e flexibilizar e reformular a sua prática. Gerir o currículo significa fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver. Significa, portanto, organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características de cada situação.

Gerir o currículo numa “escola para todos” implica um afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objectivos, conteúdos e experiências, e recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo, ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e de interacção. Uma “escola para todos” tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento. Mas, para isso, é necessário que em cada escola existam equipas pedagógicas coesas e que os professores estejam dispostos a colaborar efectivamente.

Assim, ao nível do Departamento Curricular os professores fazem a planificação e organizam as actividades para o Plano Anual de Actividades. Na elaboração das planificações por vezes os professores têm necessidade de alterar a ordem de leccionação dos conteúdos, devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar em outras disciplinas ou para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola. O Departamento também promove a articulação vertical e horizontal entre os ciclos.

Ao nível do conselho de turma os professores planificam as actividades e estratégias de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos de cada turma, faz-se o diagnóstico das dificuldades cognitivas dos alunos e define-se as adaptações curriculares ao nível do PCT.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECFN3 – O departamento curricular é uma estrutura onde é frequente promover-se a gestão do currículo mais generalizada. O conselho de turma é a estrutura onde é frequente promover-se uma perspectiva de gestão do currículo mais centralizada nas características dos alunos de uma turma.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN3 – A gestão do currículo seria uma prática mais consistente se nas escolas não existisse tanta burocracia, pois no fundo, o seu objectivo é que os professores encontrem as melhores estratégias para ensinar aos seus alunos e, por vezes, trabalhar com pessoas com quem já temos mais confiança e à vontade facilita a realização de actividades.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN3 – A articulação das competências gerais com as específicas de cada disciplina e com os respectivos conteúdos disciplinares resulta do trabalho desenvolvido pelos docentes em conselho de área disciplinar, sob a responsabilidade dos respectivos coordenadores, cumprindo o definido

no plano de melhoria de escola e no guia de procedimento, reflectindo-se nas planificações a longo, a médio e a curto prazos.

A cada Conselho de Turma compete, aquando da elaboração do PCT, proceder à definição das competências transversais a desenvolver na turma em causa e à selecção de actividades e materiais pedagógicos devidamente adequados às características dos alunos.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN3 – As articulações com outras áreas curriculares são uma prática muito frequente para mim, pois lecciono mais do que uma disciplina por turma e esta situação facilita a realização de um maior número de articulações. Elaboração da roda dos alimentos quando os alunos na disciplina de Matemática estão a trabalhar as percentagens e a disciplina de EVT colabora também na sua elaboração. A planificação é feita de um modo informal entre os professores envolvidos. Muitas vezes o excesso de burocracia condiciona uma planificação e discussão mais exaustiva das articulações realizadas.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN3 – Numa escola onde leccionei na disciplina de EVT os alunos desenharam os alimentos, em Matemática construíram o gráfico circular e na disciplina de Ciências montaram a Roda dos alimentos.

Os professores das disciplinas acordaram os critérios de avaliação e avaliaram os alunos em diferentes aspectos, utilizando uma ficha de trabalho e os registos de auto e hetero-avaliação dos alunos, reflectindo-se os resultados na avaliação final dos alunos. Posteriormente, o trabalho foi exposto na Semana da Saúde.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECFN3 – Sim, desta forma aos alunos desenvolvem diversas competências, e os professores realizam mais trabalho colaborativo.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorde com esse processo? Porquê?

ECFN3 – O Projecto Curricular de Turma é da responsabilidade de todo o conselho de turma, mas na realidade este é elaborado essencialmente pelo director de turma. O Director de turma, no início do ano lectivo, através de uma ficha socio-económica e dos processos individuais dos alunos, faz a caracterização da turma. Detecta se existem alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras e toma conhecimento das expectativas dos alunos face à escola. De acordo com os resultados obtidos o conselho de turma decide quais as metodologias a adoptar em relação à forma como vai decorrer o Ensino/Aprendizagem, fazendo, se for preciso, adaptações curriculares às disciplinas que os professores julguem necessárias para os alunos que delas

devam beneficiar, os procedimentos a ter no incumprimento das tarefas por parte dos mesmos e os procedimentos em caso de comportamentos desajustados. São elaboradas as planificações das Áreas Curriculares não Disciplinares. É elaborado também o Regimento da turma. Ao longo do ano lectivo o PCT é complementado/reajustado sempre que necessário.

Concordo com o processo, já que tem que ser feito este é o processo mais simples.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECFN3 – O PCT é um documento que visa promover o sucesso dos seus alunos tendo por referência o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola e as especificidades e interesses dos alunos de cada turma. Neste documento constam todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as metodologias, estratégias e materiais que os professores consideram mais adequados para trabalhar, desenvolver e rentabilizar o processo de ensino – aprendizagem com cada um deles.

O PCT, que decorre do PCE, tem por base o CNEB e as competências, é acima de tudo uma proposta de acção que visa, por um lado simplificar o trabalho dos professores e por outro promover as aprendizagens dos alunos. Simplifica na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e permite controlar as aprendizagens. Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da acção pedagógica desenvolvida, durante o ano lectivo, por professores e alunos. Digamos que é um “diário” da turma porque dele consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e acções de professores e alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECFN3 – O PCT é construído, dentro dos limites impostos pelo CNEB, permitindo a cada escola gerir e organizar o processo de ensino – aprendizagem de forma autónoma, estando assim garantida também a gestão flexível do currículo. Com o PCT criam-se as condições para se fazer uso da autonomia e gestão flexível do currículo que permitem a diferenciação pedagógica e flexibilização de métodos e práticas.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN3 – Ao fazer-se uma adequação curricular às características dos alunos de cada turma exige também que se proceda à definição de competências transversais, de acções específicas e de modos de actuação comuns, logo estas acções têm influência no sucesso das aprendizagens dos alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN3 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN4

Data – Sábado, 12 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN4**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN4 – Há 6 anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN4 – A proximidade da escola com a minha residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN4 – Não mudava de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN4 – Os aspectos positivos são o ambiente de afectos, sendo até de referir o lema da nossa escola, e que consta no projecto curricular: Por uma Escola Diferente por uma escola de afectos, um espaço onde impere a compreensão e a aceitação das diferenças, onde todos se sintam felizes, onde haja respeito por si e pelos outros, com valores de solidariedade. O ambiente entre os professores é bastante agradável. Os alunos embora revelem bastantes dificuldades a nível cognitivo mas são interessados e bem educados. De realçar também que a escola é nova, com boas condições, bem apetrechada a nível de material e muito limpa, tendo portanto condições para proporcionar boas condições de ensino/aprendizagem. Mal se detectam casos como mesas riscadas, paredes riscadas, faz-se logo a repreensão e sensibilização dos alunos e a limpeza. A escola apoia os projectos que os professores apresentam.

Os aspectos negativos, são as grandes dificuldades reveladas por muitos alunos ao nível cognitivo e noto de ano para ano que há uma certa criação de grupos na escola.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECFN4 – Considero que em muitas situações valoriza o trabalho dos professores pois nas reuniões gerais o Conselho Executivo, no balanço das actividades refere e elogia o trabalho que considera mais positivo e não coloca entraves a projectos dos professores, incentivando e apoiando os mesmos. Senti particularmente quando se teve de elaborar o plano de acção da Matemática onde foi elogiado o trabalho dos professores intervenientes e na criação do espaço – Laboratório de Matemática, assim como no apoio em todas as actividades dinamizadas pelo Departamento.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN4 – Eu acho que depende do contexto e dos professores intervenientes. Se os professores forem empenhados e se tiverem um bom relacionamento e empatia, é bastante participativo e colaborativo. Claro está que muitos professores que querem passar pouco tempo na escola, trabalham mais isoladamente pois não querem “perder” tempo e não há dúvida que para nos envolvermos temos de despende mais tempo uns com os outros, criando um ambiente agradável. No meu caso pessoal acho que é muito colaborativo e participativo no que diz respeito ao grupo 230 (nem todos) pois a maioria de nós faz fichas e estratégias de aprendizagem em conjunto, planificando também as actividades.

Em relação ao departamento em geral tem vindo gradualmente a melhorar, nomeadamente em partilha de ideias e materiais. As planificações e reajustes são feitos em grupo

A nível de colegas coordenadores de departamento o trabalho é realmente muito participativo e colaborativo, preparando-se inclusive as reuniões e o trabalho conjuntamente.

A nível de conselho de turma são analisadas as especificidades de cada aluno, da turma em geral e a partir de aí são definidos todos os procedimentos a executar ao longo do ano lectivo.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECFN4 – Sim, considero. Há colegas que, pelo facto de leccionarem todos os anos, não têm colegas para fazer trabalho colaborativo, embora claro que possam consultar os colegas da área disciplinar. Isso não significa que estejam isolados a nível de relacionamento social e de departamento. Alguns colegas preferem também trabalhar mais individualmente trocando apenas esporadicamente impressões com outros colegas.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECFN4 – Com a reorganização curricular os docentes são chamados a uma maior autonomia e capacidade de decisão, relativamente aos modos de organizar e de conduzir os processos de ensino. O docente assume o papel de mediador, de formador de competências.

Desse modo o trabalho do professor tem várias vertentes: a nível dos alunos deve preparar as aulas, tendo em conta as planificações elaboradas pelo Departamento, analisando e identificando características específicas dos alunos, planificando o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto da sala de aula, assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, deve ter sempre o cuidado de adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos, dar parecer sobre questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito. Faz parte das tarefas do professor verificar se os alunos têm, quer da sua parte quer da parte de toda a comunidade escolar todas as condições sociais e afectivas para realizarem a aprendizagem. Em suma, os professores devem criar nos alunos uma grande vontade de aprender e prepará-los para serem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade.

Para além dos trabalhos referidos anteriormente os professores têm de colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade e exercer outras funções como organizar e dinamizar as actividades do PAE e outras funções/cargos que lhes sejam atribuídas pelos órgãos colectivos em que estão integrados.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN4 – Ao nível do departamento curricular – Penso que está a caminhar gradualmente para o colaborativo mas há ainda muito para fazer. Alguns (felizmente poucos) só colaboram mesmo “obrigados” e dificilmente cumprem prazos.

Ao nível do conselho de turma – Colaborativo – Numa primeira fase é individual visto que todo o trabalho desenvolvido antes das reuniões é feito pelo DT, durante as reuniões de conselho de turma é um pouco colaborativo no que diz respeito ao preenchimento de documentação específica da reunião e pareceres sobre os alunos. São discutidos alguns pontos abordados no PCT mas depois a sua compilação e reformulação fica em grande parte de novo a cargo do DT.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECFN4 – Sim, em termos gerais considero que há trabalho colaborativo docente.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN4 – No conselho pedagógico há bastante trabalho colaborativo, nomeadamente os coordenadores do 1º, 2º e 3º ciclo já se reúnem-se periodicamente para preparar as reuniões e elaborar materiais necessários. No departamento já há trabalho colaborativo, especialmente na área disciplinar de Matemática.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN4 – No Conselho de turma há talvez menos pois para as reuniões serem mais eficazes, muitas vezes os directores de turma já adiantam muito o trabalho, principalmente no que diz respeito ao PCT.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN4 – Para mim trabalho colaborativo é os colegas se envolverem para realizar tarefas comuns. “Muitas cabeças pensam mais que uma” e, portanto, se todos estiverem envolvidos no processo, podem delinear-se estratégias de aprendizagem, articular os currículos das várias disciplinas e áreas disciplinares, organizar actividades para desenvolver competências e promover a interdisciplinaridade.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN4 – Recorro aos meus colegas com quem habitualmente trabalho. Também procuro esclarecer as dúvidas em livros e pela internet e inscrever-me em acções de formação.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECFN4 – Ao nível do departamento curricular, em algumas reuniões periódicas realizadas para esse fim. Tem-se tentado no Departamento motivar para a importância desse trabalho colaborativo, mas ainda há muito por fazer: uns dizem que as turmas são muito diferentes, outros não “têm tempo”, outros preferem usar o seu próprio material.

Ao nível do conselho de turma – Em reuniões ordinárias ou extraordinárias do conselho de turma. Nota-se já alguma colaboração entre os professores que leccionam as áreas não curriculares com os professores das outras disciplinas. Aí verifica-se uma partilha e discussão de estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECFN4 – No departamento os subgrupos são as diferentes áreas disciplinares e muitas vezes dentro das áreas disciplinares cria-se subgrupos trabalhando-se por ciclo ou ano de escolaridade.

Ao nível do conselho de turma – Os professores que leccionam Estudo Acompanhado com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, e neste caso às vezes, subgrupos com os professores mais envolvidos na Matemática e os mais envolvidos na Língua Portuguesa; professores que dinamizem um projecto dentro da própria turma.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECFN4 – Encontro-me integrada no grupo da área disciplinar de Matemática, no pequeno grupo que são os professores que leccionam sexto ano de Matemática e Estudo Acompanhado (parte da Matemática) e ocasionalmente em sub-grupos criados no Conselho Pedagógico.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECFN4 – Acho muito importante e proveitoso mas para isso tem de haver empatia e todos estarem envolvidos e motivados. Se alguns colegas se sentirem “obrigados” e “não envolvidos”, então não adianta de nada pois alguns fazem o trabalho dos outros e até complicam, fazendo com que haja uma grande perda de tempo.

O trabalho colaborativo melhora a qualidade do ensino/aprendizagem através de trocas de experiências, da realização de materiais, da inovação, das metodologias e da aferição de critérios.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECFN4 – Importante, o pilar do trabalho colaborativo. Para colaborarmos penso que tem de haver também trabalho individual. Tem de, analisando as turmas com que trabalhamos, fazer a planificação de cada aula (de acordo com a planificação previamente elaborada pelo departamento) e a correcção das fichas e trabalho dos alunos. Tem também de se reflectir e avaliar os alunos, preenchendo as respectivas grelhas.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN4 – Como atrás citei, pouca motivação e empenho de alguns colegas podendo neste caso o trabalho ser pouco produtivo, com consequentes perdas de tempo. Mesmo quando corre bem, por vezes tem-se uma dificuldade em arranjar disponibilidade horária para se aumentar ainda mais o trabalho colaborativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN4 – Ao nível do departamento curricular – Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário para esse trabalho e motivação e empenho por parte de todos. Haver respeito pelo trabalho de todos. Ter vontade de aprender e partilhar. Também é necessário que haja condições físicas para se poder trabalhar.

Ao nível do conselho de turma – Horas compatíveis no trabalho e empenho e predisposição para o trabalho por parte de todos. Ajuda se se reduzir o número de turmas atribuído a cada professor e se se atribuírem as mesmas turmas a um mesmo grupo de professores.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECFN4 – Sim fez-me alterar a minha forma de trabalhar com os meus colegas. Uma escola para todos tem de reconhecer a diversidade, preocupar-se com a inclusão de todos e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento. Há cada vez maior preocupação de configurar projectos curriculares adequados às diversas realidades da comunidade educativa e por isso funcionais. Nesse aspecto houve uma mudança. Hoje em dia o currículo não se deve basear exclusivamente no manual, os professores preocupam-se mais a avaliar o seu trabalho (e não só o dos alunos). E para atingirmos todos os alunos o programa tem de ser trabalhado, modificado, adaptado, repensado até que o percurso de aprendizagem se concretize de facto.

A Reorganização Curricular do Básico vem chamar a atenção para a importância das tecnologias no ensino das várias disciplinas, nomeadamente para o uso do computador. Também as Novas Áreas Curriculares reforçam a importância de recorrer a novas metodologias e estratégias inovadoras que ajudem os alunos a aprender a aprender e permitiram maior trabalho em equipa, para desenvolver projectos e actividades articuladas.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN4 – Na teoria gerir o currículo significa fazer opções estratégicas de modo a adequá-lo à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver, isto é, organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características de cada situação e de cada turma em particular.

Gerir o currículo numa escola inclusiva implica um afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objectivos, conteúdos e experiências, e que recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo. Ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unísono e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e de interacção. Era benéfica a constituição equipas de professores que leccionem simultaneamente às mesmas turmas e que todos os professores estejam disponíveis e motivados para colaborar entre eles.

Na prática, todos os anos os professores fazem a planificação e organizam as actividades do departamento para o Plano Anual de Actividades. Tem-se esse cuidado na elaboração e reajustes da planificação, analisam-se e constroem-se materiais de trabalho, discutem-se e elaboram-se modalidades e critérios de avaliação, estratégias de ensino e aprendizagem e constantemente definem-se estratégias para melhorar o sucesso dos nossos alunos. Pode-se alterar a ordem dos conteúdos a leccionar devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar noutras disciplinas ou em alguma actividade do PAA. Pensamos também como gerir a carga horária do aluno, por exemplo devido às necessidades dos

nossos alunos no tempo de escola foi cedido mais um bloco de 45 minutos para a disciplina de Matemática.

Ao Departamento Curricular cabe um papel relevante da gestão do currículo, quer ao nível horizontal através das conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o Departamento, quer sobretudo ao nível vertical, mediante a detecção das interdependências entre conteúdos das disciplinas ao longo dos anos, a profundidade na sua abordagem ou a continuidade na valorização de determinados conteúdos.

No conselho de turma adequam-se as planificações disciplinares definidas em departamento, planificam-se actividades, estratégias e materiais de acordo com os interesses e as necessidades de alunos, tem-se em conta os alunos com mais dificuldades cognitivas e define-se adaptações curriculares ao nível do PCT. Por outro lado, com base numa visão global dos conteúdos das diversas disciplinas, pode potenciar o desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade que aspirem a esbater as fronteiras entre as disciplinas, reforçando a unidade dos saberes e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECFN4 – A gestão do currículo ao nível do departamento curricular promove-se constantemente através de contínuos reajustes da planificação, da organização das actividades, da definição de estratégias e da análise e discussão dos resultados obtidos com a sua implementação.

O conselho de turma ao definir estratégias e adaptações curriculares consoante a especificidade dos alunos da turma também promove a gestão do currículo.

Q2) Investigadora – Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN4 – O desenvolvimento de trabalho de colaboração entre os professores é potenciador das práticas de gestão curricular. A existências de tempos compatíveis nos horários dos professores facilita o desenvolvimento de mais situações de gestão curricular e a sua avaliação e/ou reformulação. Por outro lado, o excesso de burocracia que actualmente existe na escola é um factor que condiciona o trabalho dos professores e a gestão curricular.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN4 – Em reuniões de departamento e área disciplinar as planificações e restantes actividades são elaboradas em conjunto e reajustadas sempre que necessário. Nelas explicitam-se os temas e conteúdos a leccionar, as competências, as opções estratégicas a tomar em função de um diagnóstico realizado, modalidades e critérios de avaliação e carga horária.

Ao nível do conselho de turma as planificações, os materiais e as acções a desenvolver são analisadas em função das especificidades dos alunos da turma, avaliando-se e readequando-se as estratégias definidas sempre que necessário.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN4 – Costumo sempre que possível desenvolver actividades. Quando as faço, são planificadas mas de um modo um pouco informal. É o caso das simetrias, trabalho em que se pode articular com EVT, apresentando como trabalho final cartazes com simetrias ou frisos. Projectos relacionados com ciências, nomeadamente no estudo da poluição, onde se podem fazer cartazes apelativos em colaboração com EVT e estatísticas, em colaboração com Matemática, que complementem o trabalho realizado na disciplina de Ciências. Os trabalhos mais bem elaborados vão no final do ano ser expostos no Laboratório de Matemática.

Actualmente, é difícil compatibilizar um horário com os colegas, pois devido a exercício de cargos o meu nível de ocupação é muito elevado.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN4 – O ano lectivo transacto fez-se um trabalho em Ciências com colaboração de EVT muito positivo: os alunos estudaram as aves, realizaram uma visita de estudo ao Parque ornitológico de Lourosa, onde fotografaram aves e recolheram elementos. Os desenhos foram elaborados em EVT com enorme qualidade, os textos trabalhados em Ciências e fez-se um PowerPoint com a colaboração das TIC que foi divulgado por toda a comunidade escolar. O trabalho foi avaliado em EVT e na disciplina de Ciências, pelos respectivos professores. Avaliou-se a qualidade e as técnicas utilizadas no desenho, o trabalho escrito, o trabalho do grupo. A avaliação realizou-se através de grelhas específicas elaboradas em conjunto pelos professores e cada aluno fez também a sua autoavaliação de acordo com parâmetros previamente definidos. Na disciplina de Estudo Acompanhado os alunos aprenderam a pesquisar e a seleccionar a informação. Foi também avaliado esta actividade no departamento, tendo-se feito o respectivo relatório da actividade.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECFN4 – Sim, os alunos compreendem os conteúdos e desenvolvem melhor muitas competências. Os alunos se notarem que os professores estão motivados e trabalham colaborativamente, têm também muito mais motivação para trabalhar esses conteúdos e empenham-se muito mais.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN4 – O Projecto curricular de turma é da responsabilidade de todo o conselho de turma embora tenha de afirmar que em muitos casos é na maior parte elaborado pelo Director de Turma. O Director de turma, no início do ano lectivo, através de uma ficha socio-económica e dos processos individuais dos alunos, faz a caracterização da turma. Detecta se existem alunos com

dificuldades de aprendizagem ou outras e toma conhecimento das expectativas dos alunos face à escola. De acordo com os resultados obtidos o conselho de turma decide quais as metodologias a adoptar em relação à forma como vai decorrer o Ensino/Aprendizagem, fazendo, se for preciso, adaptações curriculares às disciplinas que os professores julguem necessárias para os alunos que delas devem beneficiar, os procedimentos a ter no incumprimento das tarefas por parte dos mesmos e os procedimentos em caso de comportamentos desajustados. São elaboradas as planificações das Áreas Curriculares não Disciplinares. É elaborado o regimento de turma. O PCT é complementado/reajustado sempre que necessário.

Concordo com o processo, porque já que tem de ser feito este é um processo eficaz.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECFN4 – O PCT é uma proposta de acção dos professores para promoverem o sucesso dos seus alunos tendo como base o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola e as necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos. Este implica um trabalho de análise que permita um diagnóstico das características da turma de modo a que todas as acções e actividades desenvolvidas sejam coerentes e significativas para os alunos, possibilitando a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

É neste documento que constarão todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as metodologias, estratégias e materiais que os professores pensam serem os mais adequados para trabalhar, desenvolver e rentabilizar os processos de ensino e aprendizagem com cada um deles. O PCT, que decorre do PCE, tem por base o CNEB e as competências, é acima de tudo uma proposta de acção que visa, por um lado simplificar o trabalho dos professores e por outro promover as aprendizagens dos alunos. Simplifica na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e permite controlar as aprendizagens. Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da acção pedagógica desenvolvida, durante o ano lectivo, por professores e alunos. Digamos que é um “diário” da turma porque dele consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e acções de professores e alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECFN4 – O PCT é construído, dentro dos limites impostos pelo CNEB, permitindo a cada escola gerir e organizar o processo de ensino – aprendizagem de forma autónoma, estando assim garantida também a gestão flexível do currículo.

Com o PCT criam-se as condições para se fazer uso da autonomia e gestão flexível do currículo que permitem a diferenciação pedagógica e flexibilização de métodos e práticas. A adequação curricular exige também que, de acordo com cada escola e cada turma em particular, se proceda à definição de competências transversais, à definição de competências essenciais e de conteúdos

de cada área curricular disciplinar e se faça a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e as não disciplinares.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN4 – Não sou directora de turma há muitos anos e quando o era não era elaborado o PCT. Sendo sincera, acho que já se fazia muito do que actualmente se faz. Agora coloca-se num documento único o que em grande parte já se fazia.

As actividades promovidas no âmbito do PCT são muitas das vezes as que são dinamizadas pelos vários departamentos e não exclusivamente para aquela turma, pelo que apesar de terem alguma influência nem sempre é a ideal para a especificidade de alguns alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN4 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN5

Data – Terça-feira, 18 de Março de 2008 pelas 11:45h

Local – Espaço sugerido pelo Entrevistado

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio com o Entrevistado, onde, por um lado, se tentou estabelecer uma relação de empatia e de confiança e, por outro lado, foram divulgados, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a Investigadora agradeceu a atenção e disponibilidade do Entrevistado, solicitou autorização para gravar a conversa, a qual foi concedida, e colocou o gravador de áudio sobre a mesa.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN5**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN5 – Este é o terceiro ano que estou nesta Escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN5 – A primeira vez resultou de um concurso por destacamento e deve-se ao facto da Escola ficar a caminho da escola dos meus filhos, perto da minha residência.

Q2a) Investigadora – O que o fez manter nesta Escola?

ECFN5 – O facto de gostar do trabalho que faço na Escola, a valorização do trabalho desenvolvido e sentir-me bem a trabalhar nesta Escola, o bom relacionamento entre os colegas e bom relacionamento entre alunos e professores.

Q3) Investigadora – Então, se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN5 – Para já não mudava de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece?

ECFN5 – O bom ambiente que há e o facto dos alunos serem, de uma forma geral, bem comportados. Todavia, à medida que o tempo vai passando, eles têm sido menos empenhados e menos trabalhadores, mas, de uma forma geral, são alunos com quem se trabalha bem e que aceitam desafios.

Q5a) Investigadora – E em termos de colegas?

ECFN5 – Também há bom ambiente entre colegas.

Q5b) Investigadora – Que aspectos que considera menos positivos.

ECFN5 – À medida que se entra no sistema e se conhecem muitas coisas dentro da Escola, descobrem-se sempre algumas que funcionam menos bem, pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função, o que não é positivo.

Q6) Investigadora – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização

ECFN5 – Sim, valoriza e não coloca entraves ao trabalho das pessoas, o que já é muito importante. Sempre que há uma ideia ou que queremos fazer algo de diferente apoiam-nos e estão sempre abertos a sugestões e desafios.

Q6a) Investigadora – Esse apoio vem mais de quem, de que estrutura curricular?

ECFN5 – De quem tem poder de decisão, neste caso, o Conselho Executivo.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo?

ECFN5 – É difícil ser participativo e colaborativo, mas tenta-se que seja. Quando as aulas eram em blocos de 50 minutos tínhamos mais intervalos e acabava por ser mais fácil trocar ideias com os colegas, existiam pequenos momentos em que nos encontrávamos e que permitiam a partilha de ideias. Agora não. O intervalo grande é, normalmente, para tomar o pequeno-almoço, requisitar material, tirar fotocópias e combinar alguma coisa rápida. Depois é hora de almoçar e é mais difícil encontrar pontos de encontro entre as pessoas, o que dificulta o contacto e a partilha de ideias.

Q7a) Investigadora – E fora dos tempos lectivos, o que acha que dificulta o contacto?

ECFN5 – O facto de os horários não serem feitos de forma a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum, podendo estes tempos ser aproveitados para preparar actividades e ainda os compromissos de cada um.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola?

ECFN5 – Penso que não, embora não haja um grande intercâmbio de ideias e/ou actividades entre os colegas do 2º e do 3º Ciclo.

Q8a) Investigadora – E que motivos estarão por detrás dessa divisão?

ECFN5 – É difícil, não sei. Talvez seja o facto das matérias leccionadas serem muito diferentes e, por isso, não termos muita ligação, nem pontos de convergência. Por outro lado, não temos os mesmos alunos, por isso não há tantos assuntos em comum para tratar. Há também o facto de quase todos eles estarem nesta Escola desde a sua abertura e, por isso, já terem os seus grupos de trabalho definidos.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Quais são, no seu entendimento, os aspectos centrais do trabalho do professor?

ECFN5 – Os aspectos centrais são passar uma mensagem cientificamente correcta, ter um bom relacionamento com os alunos de modo a que eles consigam trabalhar com vontade e empenho, sem verem a Escola uma obrigação a cumprir mas como algo realmente aliciante.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma?

ECFN5 – No departamento, uma vez que existem várias áreas disciplinares, trabalhamos por áreas disciplinares, basicamente.

Q2a) Investigadora – Considera que trabalham colaborativamente ou mais individualmente nas áreas disciplinares?

ECFN5 – Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias.

Q2b) Investigadora – E ao nível do conselho de turma, considera que trabalham mais individualmente, mais colaborativamente?

ECFN5 – Mais individualmente.

Q2c) Investigadora – E porquê?

ECFN5 – Os porquês são sempre difíceis. Acho que tem sempre muito que ver com a carga horária e os desencontros dos horários dos vários professores, o que faz com que seja difícil arranjar os tempos comuns para trocar ideias ou combinar actividades. Depois há o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir

correctamente a planificação. São normas que temos de respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar. Este excesso de burocracia leva a que cada professor faça a gestão da sua disciplina sem trabalhar com os restantes colegas do conselho de turma.

Q2d) Investigadora – Considera que seria uma mais-valia a existência de mais trabalho colaborativo entre professores?

ECFN5 – Sim, mas teriam de existir condições, caso contrário é muito complicado pois não conhecemos, em pormenor os programas das outras disciplinas para sabermos quais são as articulações efectivas que podem ser realizadas.

Q2e) Investigadora – E não conhecem porquê?

ECFN5 – Porque não costumamos falar do assunto.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente?

ECFN5 – No geral, existe algum.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos?

ECFN5 – Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas.

No departamento curricular desenvolve-se algum trabalho colaborativo por área disciplinar

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo ao nível das áreas disciplinares?

ECFN5 – No início do ano lectivo consiste na planificação das actividades que vão ser desenvolvidas e depois na partilha de materiais, principalmente se solicitados. Por norma não se faz uma partilha de materiais, mas se sentirmos que outro colega precisa de apoio num determinado assunto ajudamos. Não há a política de mostrar e partilhar todos os materiais que fazemos, talvez porque estamos a leccionar anos diferentes. A minha colega só está a leccionar nas turmas de sétimo e eu nas de oitavo e de nono.

Q3a) Investigadora – A construção desse material é realizada individualmente?

ECFN5 – Sim.

Q3b) Investigadora – E as provas de conhecimento e de equivalência ao nono ano que realizam anualmente?

ECFN5 – Essas são feitas em conjunto, pelos professores que leccionam esses anos e disciplina. Este ano as provas de conhecimento irão ser apenas a Matemática e a Língua Portuguesa e são elaboradas pelos professores que leccionam essas disciplinas por ano. Por exemplo, se só for um professor a leccionar nas turmas de sétimo, será esse e outro que esteja a leccionar noutra turma, são pelo menos dois professores. Como a nossa Escola é pequena está toda a gente envolvida.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN5 – Como tenho andado por muitas escolas, conheço muitos colegas da mesma área disciplinar com quem troco materiais e opiniões.

Q4a) Investigadora – E ao nível desta Escola?

ECFN5 – Nesta Escola é mais difícil porque, como já referi, a Escola é muito pequena e o número de professores da mesma área disciplinar também é reduzido, a este entrave acresce ainda o facto de normalmente os horários serem desencontrados para potencializar ao máximo as salas de aula e os recursos.

Q4b) Investigadora – Imaginemos um problema comportamental geral numa turma, como o resolvem?

ECFN5 – Em conselho de turma.

Q4c) Investigadora – Abordam esse problema também ao nível do departamento curricular?

ECFN5 – Não, só no conselho de turma.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino das Ciências entre os professores do departamento curricular?

ECFN5 – Trabalho sistemático e organizado, não. Apenas pontual e esporádico.

Q5a) Investigadora – E ao nível do conselho de turma?

ECFN5 – Também não há trabalho sistemático e organizado, só pontualmente.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho?

ECFN5 – Sim.

Q6) Investigadora – Como se encontram organizados?

ECFN5 – Basicamente por áreas disciplinares.

Q6) Investigadora – E por ano de escolaridade?

ECFN5 – Por Ciclo, por exemplo, Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo trabalham mais vezes em conjunto, Matemática do 3º Ciclo, Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo e Ciências Naturais do 3º Ciclo. No início do ano os professores de Ciências Físico-Químicas reúnem com os de Ciências Naturais. Mas os grupos de trabalho são essencialmente estes.

Q6) Investigadora – E que trabalho desenvolvem?

ECFN5 – No início do ano faz-se a planificação das actividades em conjunto, definem-se as competências a priorizar, os critérios de avaliação. Como já lá estou há três anos o trabalho consiste em fazer algumas alterações e ajustamentos. As fichas de auto-avaliação dos alunos também são feitas em conjunto, isto é, entre os professores de Ciências Físico-Químicas e os de Ciências Naturais.

Q6a) Investigadora – As fichas de auto-avaliação de CN são iguais às de CFQ?

ECFN5 – Sim.

Q6b) Investigadora – E as fichas de diagnóstico?

ECFN5 – Não.

Q6c) Investigadora – No início do ano, quando elaboram as planificações, têm a preocupação de gerir o currículo de forma a estabelecerem pontes de articulação por ano de escolaridade entre as Ciências Físico-Químicas e as ciências Naturais?

ECFN5 – Não há essa preocupação em estabelecer articulações curriculares, segue-se a sequência do manual adoptado.

Q6d) Investigadora – Esses subgrupos trabalham mais no início do ano?

ECFN5 – Sim, naquelas duas semanas fazem-se vários trabalhos em conjunto.

Q6e) Investigadora – E ao longo do ano?

ECFN5 – Ao longo do ano não. Por vezes, em conversa, perguntamos o que o colega está a dar, o que vai fazer. Mas é difícil estabelecer articulações e combinar alguma coisa com os colegas ao longo do ano.

Q6f) Investigadora – Mas, no final de cada período, nas reuniões de departamento fazem o ponto da situação e reformulam as planificações, caso necessário.

ECFN5 – No departamento o que fazemos é o ponto da situação em relação à planificação definida no início do ano, se foi cumprida, se não e porquê. Não há a preocupação de saber se foram estabelecidas articulações e de como correram.

Q6g) Investigadora – E ao nível do conselho de turma existem subgrupos de trabalho?

ECFN5 – Não há subgrupos de trabalho. No conselho de turma quando há as reuniões trabalhamos todos mas uma grande parte do trabalho é do director de turma.

Q6h) Investigadora – O trabalho desenvolvido nas reuniões de conselho de turma é mais para receber informações ou para desenvolver trabalho efectivo para os alunos daquela turma?

ECFN5 – Até agora, o que se tem feito são reuniões para receber informações. No caso do nono ano os alunos têm uma viagem de finalistas e realizam-se reuniões específicas para dinamizar e organizar essa viagem. No entanto, de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação.

Q6i) Investigadora – E não tem sido porquê?

ECFN5 – Por falta de tempo e porque cada um faz a sua gestão sem colaborar e sem estar preocupado com o que os outros colegas estão a leccionar.

Q6j) Investigadora – Em sua opinião o facto dos professores não trabalharem colaborativamente reflecte-se no sucesso das aprendizagens dos alunos?

ECFN5 – Não sei responder objectivamente. Por exemplo, alguém já comentou que os alunos do oitavo ano já estavam saturados do tema Ambiente por este estar a ser abordado em várias áreas disciplinares, em Inglês, Formação Cívica, Ciências. Não sei se esta situação nova em que se aborda o mesmo tema em várias áreas disciplinares está a ter adesão por parte dos alunos.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho?

ECFN5 – Faço parte do subgrupo de trabalho das Ciências Físico-Químicas. E estou integrada em alguns projectos que envolvem vários professores, designadamente o Projecto Eco-Escolas ao qual a Escola aderiu. Neste projecto estão envolvidos mais cinco colegas: 2 de Ciências da Natureza (2º Ciclo), 1 de TIC; 1 de Ciências Naturais e 2 de Ciências Físico-Químicas. O projecto envolve o cumprimento de um programa e o estabelecimento de objectivos a cumprir e implica o

desenvolvimento de algum trabalho colaborativo entre nós. Também faço parte do secretariado de exames que é outro subgrupo de trabalho e coordeno ainda as actividades da Ciência Experimental que decorrem nas escolas do 1º Ciclo deste agrupamento.

Q7a) Investigadora – Como se organizam para trabalhar, por exemplo no âmbito do projecto Eco-Escolas?

ECFN5 – No projecto Eco-Escolas existe alguma facilidade de encontro, porque, à excepção de uma colega, todas temos um tempo comum disponível à sexta-feira. É nesse espaço de tempo que falamos informalmente. Não marcamos reuniões formais nem redigimos actas, planificamos e definimos estratégias de trabalho, consoante o trabalho a desenvolver. Todavia, 45 minutos passam muito rapidamente e, por vezes, temos de ir conversando pontualmente ao longo da semana. Caso seja necessário, também podemos reunir no final da reunião de departamento curricular.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso?

ECFN5 – A troca de experiências é sempre útil, ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender. Conhecemos formas diferentes de abordar os assuntos, metodologias de trabalho que resultaram muito bem com outros e que podemos experimentar. Por isso, a troca de experiências é sempre uma mais-valia.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

ECFN5 – O trabalho individual do professor é fundamental, atribuo-lhe muito valor. Se vai para uma aula sem planificar devidamente é provável que a aula corra mal, pelo menos não correrá tão bem quanto deveria.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN5 – Falta de tempo e o facto de a colaboração não ser uma prática que está enraizada. A generalidade dos professores não tem experiência nessa área e, por isso, colocam algumas reticências ao trabalho colaborativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular?

ECFN5 – Acho que para desenvolver trabalho colaborativo no sentido de abordar temas em conjunto e num mesmo espaço temporal seria necessário que os manuais já apresentassem uma sequência próxima das articulações passíveis de serem estabelecidas. Por exemplo, muitas vezes acontece estarmos a leccionar um tema que precisa de um conceito matemático e este só é leccionado no final do ano lectivo. Para os professores de Matemática também não é fácil alterar a sequência da planificação e do manual. Os alunos e os encarregados de educação têm dificuldade em perceber porque se andam a dar saltos no manual, pois acham que este é para ser seguido direitinho e sem fazer grandes alterações à sequência definida. Devem existir disciplinas em que é

possível estabelecer algumas articulações, mas considero que os responsáveis pela concepção e elaboração de manuais poderiam reunir uma equipa e fazer essa articulação.

Q11a) Investigadora – E ao nível do departamento curricular, quais são as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo?

ECFN5 – Teria de existir disponibilidade de tempo para trabalhar, uma abertura por parte das pessoas e alguma flexibilidade para alterar a sequência programática. Por exemplo, há algum tempo os vectores eram um assunto a abordar em Ciências Físico-Químicas e em Matemática mas em momentos diferentes e tive colegas que não se disponibilizaram a alterar a sua sequência e outros que optaram por afirmar que nesse ano não iriam leccionar esse assunto. Portanto, é preciso da parte dos professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio termo e algum tipo de compromisso.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

ECFN5 – O processo de Reorganização Curricular fez-me alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas. Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma?

ECFN5 – Ao nível do conselho de turma, gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto. Se for uma turma com alunos com mais capacidades é possível que se realize uma abordagem mais pormenorizada dos conteúdos, aprofundando o grau de exigência e de profundidade. Noutras turmas, não se pode aprofundar tanto.

Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento.

Q1a) Investigadora – Quando se estamos a falar de currículo, estamos a falar de quê?

ECFN5 – O currículo são as aprendizagens que os alunos devem ter no final do percurso escolar.

Q1b) Investigadora – Será que o currículo é sinónimo de programa?

ECFN5 – Também, mas não só. O currículo também implica toda uma série de outras competências a desenvolver pelos alunos durante a escolaridade básica.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento se promove a gestão do currículo?

ECFN5 – No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento.

Q2) Investigadora – E ao nível do conselho de turma?

ECFN5 – Ao nível do conselho de turma realiza-se mais, principalmente quando se adapta o currículo à turma e às experiências de cada aluno.

Q2) Investigadora – Que aspectos considera passíveis de serem melhorados, quer ao nível do departamento, quer do conselho de turma?

ECFN5 – Penso que tanto ao nível do departamento como ao nível do conselho de turma poderia ser melhorado trabalho colaborativo entre os vários professores, o que é difícil pois há uma tradição enraizada de trabalho individual.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do Departamento Curricular, são elaboradas as planificações didáticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas?

ECFN5 – Em departamento, as planificações e os materiais são elaboradas pelos professores que leccionam a mesma área disciplinar.

Q3a) Investigadora – Essas planificações são anuais ou unidade a unidade?

ECFN5 – Elaboramos planificações anuais e dentro destas elaboramos as das várias unidades temáticas.

Q3b) Investigadora – E ao nível do conselho de turma, como são elaboradas as planificações didáticas e as articulações estabelecidas?

ECFN5 – Para as reuniões de conselho de turma cada professor leva as planificações anteriormente elaboradas e analisa-se a possibilidade de trabalhar em articulação com Área de Projecto ou mesmo em Estudo Acompanhado.

Q3c) Investigadora – Imaginemos que há uma actividade que carece de uma planificação...

ECFN5 – Se há um determinado tema organizador, cada professor analisa a sua sequência programática, decide o momento em que poderá articular, define alguns objectivos e estratégias a desenvolver e depois apresenta a sua proposta em reunião de conselho de turma.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares?

ECFN5 – Com as Ciências Naturais sim, mas não há uma grande articulação com outras disciplinas. Por vezes, solicito aos alunos a realização de alguns trabalhos de pesquisa e, muitas vezes, a correcção da expressão escrita não é a melhor. Todavia, não peço ao colega de Língua Portuguesa para fazer a correcção da expressão escrita dos trabalhos, sou eu que a faço. Quando analiso os trabalhos corrijo-os em termos de linguagem científica e de expressão escrita.

Q4a) Investigadora – Ocorrem articulações a nível de conteúdos?

ECFN5 – De conteúdos também não, porque ainda não se implementou essa ideia. Quando se começar penso que as coisas poderão funcionar bem, principalmente se os resultados forem positivos. Mas no início é sempre complicado.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN5 – Recentemente, leccionei uma aula em conjunto com a colega de Ciências Naturais de uma turma do oitavo ano. Para isso, utilizámos os intervalos grandes para discutir o que iríamos

abordar e como. Entretanto elaborámos um esquema sequencial da aula onde dividimos os assuntos a tratar, organizando as intervenções ao nível das Ciências Físico-Químicas e ao nível das Ciências Naturais. Depois fomos trocando informação e sugestões por e-mail até alcançarmos o produto final.

Q5) Investigadora – Pode afirmar que os materiais foram construídos colaborativamente?

ECFN5 – Sim, nesta situação foram construídos colaborativamente.

Q5) Investigadora – Como é que os alunos reagiram ao facto de terem as duas professoras na sala?

ECFN5 – Reagiram bem e gostaram da actividade.

Q5) Investigadora – Como foi avaliado o trabalho dos alunos? Fizeram alguma reflexão no final da aula?

ECFN5 – No final da aula não foi possível fazer uma reflexão por questões de tempo. No entanto, à posteriori, através de conversas com os alunos verifiquei que a aula foi interessante e do seu agrado, que gostaram das actividades que lhes propusemos. Daí, concluir que a avaliação dos alunos foi positiva.

Q5) Investigadora – Solicitaram algo por escrito aos alunos?

ECFN5 – Os alunos realizaram uma ficha de trabalho relativa à actividade experimental.

Q6) Investigadora – Considera que essa situação de articulação se reflectiu positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos?

ECFN5 – Sim, esta relativa às chuvas ácidas reflectiu-se positivamente nas aprendizagens dos alunos.

Q6) Investigadora – E de que forma?

ECFN5 – Permitiu que os alunos constatassem que as Ciências são abrangentes e que nas Ciências Físico-Químicas não se aborda apenas o pH e que existem situações concretas onde estes conceitos abstractos, quer os de Ciências Físico-Químicas quer os de Ciências Naturais, são passíveis de ser observadas. Há uma ligação entre as várias informações e conhecimentos que vamos fornecendo aos alunos e a questão das chuvas ácidas é uma realidade que nos é próxima a todos e que permite articular conhecimentos destas duas disciplinas, mostrando que as disciplinas não são estanques.

Q6a) Investigadora – Estaria disponível para realizar mais situações de articulação com a colega de Ciências Naturais?

ECFN5 – Estaria, mas nesta altura não me parece que seja fácil, pois o assunto que vou iniciar é a Óptica e não tem muito a ver com a sequência programática das Ciências Naturais, a não ser em situações que utilizem o microscópio e aí talvez seja possível se pensarmos nas lentes. De momento, não me parece fácil estabelecer outras pontes de articulação.

Q6b) Investigadora – Considera que a experiência das chuvas ácidas poderá ser repetida no futuro?

ECFN5 – Sim, foi uma actividade que correu bem e que poderá ser repetida no futuro. Mesmo neste ano repetimos a actividade noutra turma de oitavo ano. Desde que haja disponibilidade de

horário para combinarmos as coisas de modo a correrem bem, pois esta actividade implica um bloco de 90 minutos e, por conseguinte que os alunos da turma tenham estas duas disciplinas imediatamente uma a seguir à outra.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o PCT nesta escola? Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN5 – Os PCT são maioritariamente elaborados pelo director de turma. Pelo menos a compilação dos documentos referentes aos vários itens que os constituem, pois é o director de turma que vai solicitando aos colegas esse material.

Q7) Investigadora – Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN5 – Também já fui directora de turma e acho que este é o processo mais fácil. Pedimos as informações aos colegas e depois gerimos. No fundo, o director de turma é o professor que tem mais responsabilidade na gestão e orientação da turma e deste modo é mais fácil controlar tudo o que se passa.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, o que é o Projecto Curricular de Turma?

ECFN5 – O PCT acaba por resultar da compilação de contributos das várias disciplinas, mas essa contribuição tem de estar de acordo com as necessidades dos alunos daquela turma em particular.

Q8a) Investigadora – Por que motivo considera mais fácil que a elaboração do PCT seja da responsabilidade do director de turma?

ECFN5 – Porque por norma é o director de turma que responde por tudo o que se passa naquela turma. É a pessoa que tem mais influência e responsabilidade sobre os assuntos da turma e, no fundo, também tem de responder sobre o que acontece na turma, logo tem de ser a pessoa que melhor a conhece tudo o que se passa.

Q8) Investigadora – Para que serve o PCT?

ECFN5 – O PCT serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para sabermos o ambiente da turma, o modo como os alunos estão agora, como estavam anteriormente e como se encontram no final do seu percurso escolar. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar.

Q8b) Investigadora – Encara o PCT como sendo uma mais-valia?

ECFN5 – Sim, é uma mais-valia para os alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e **ECFN5** – Penso que sim, porque tudo é construído e elaborado em função daquela turma e daqueles alunos em particular, considerando as suas dificuldades e as suas capacidades.

Q9) Investigadora – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN5 – Penso que estas acções promovem a gestão do currículo, por exemplo a planificação de actividades como um percurso pedestre e uma visita ao Museu de Arte Contemporânea tiveram em consideração os conteúdos a leccionar, os interesses dos alunos, actividades que eles gostam de realizar e situações do dia-a-dia.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN5 – Apenas agradecer o interesse demonstrado pela nossa actividade.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN6

Data – Domingo, 13 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN6**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN6 – Exerço funções de docência nesta Escola há 6 anos lectivos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN6 – O que me motivou concorrer a esta Escola foi por o seu Projecto pugnar por uma Escola diferente, uma Escola promotora de afectos. Foi também pela sua organização e pela disciplina que estabelece no cumprimento rigoroso de regras/normas de conduta e de funcionamento consciencializando para os direitos e deveres e para as responsabilidades que envolvem a cidadania.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN6 – Não estou a pensar mudar de Escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN6 – Esta Escola apoia os Projectos que os professores apresentam e proporciona boas condições de trabalho a nível de instalações e de recursos, bem como promove uma boa convivência inter-pares no trabalho, para além de proporcionar actividades abertas à comunidade

envolvente. Os alunos, na sua grande maioria, são educados, cumprindo as regras estabelecidas e colaboram com entusiasmo nas tarefas propostas. Não encontro aspectos negativos de relevo.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECFN6 – Na minha opinião esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores, dando-lhes todas as condições a colaboração necessária no desenvolvimento dos seus trabalhos. Essa valorização é evidente quando dá a conhecer a toda a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos e os elogia em reuniões gerais, agradecendo sempre o empenho e dedicação demonstrada pelos professores. Quando foi elaborado o Plano da Acção da Matemática, a Escola deu o maior apoio na sua implementação, disponibilizando um espaço para o Laboratório de Matemática, apoiando sempre todas as actividades do Departamento.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN6 – O trabalho dos professores é, em grande parte, participativo e colaborativo. A planificação de todas as actividades dinamizadas por cada departamento é elaborada e reajustada por todos os professores do departamento em reunião do mesmo. As aulas de cada disciplina são também planificadas em conjunto, por todos os professores que as leccionam. As estratégias adoptadas nas aulas, as fichas de registos de avaliação, as fichas de avaliação e outras são também elaboradas pelos professores que leccionam o mesmo ano, de acordo com as características específicas de cada turma e dos alunos. A nível de conselho de turma são analisadas as especificidades de cada aluno, da turma em geral e a partir daí são definidos todos os procedimentos a executar ao longo do ano lectivo. Isso deve-se ao bom ambiente de trabalho e resulta numa optimização do processo de ensino aprendizagem e no bom aproveitamento dos alunos.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECFN6 – Considero não ser relevante.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECFN6 – Um professor, na minha opinião, deve procurar despertar nos alunos uma forte motivação e uma grande vontade de aprender, sendo de igual modo importante prepará-los para serem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade consciencializando-os para os direitos e deveres e para as responsabilidades que envolvem a cidadania. É, também, papel dos professores, nas suas tarefas diárias, proporcionar aos jovens de hoje, cidadãos completos do

amanhã, novas oportunidades, onde se possam realizar profissionalmente e encontrar estabilidade social, económica e afectiva necessárias de que nos possamos orgulhar no futuro.

O trabalho de planificação das aulas é fundamental devendo ser cuidadoso de modo a que as metodologias de ensino/estratégias e recursos/material vão de encontro às características e necessidades dos alunos para que estes adquiram as competências necessárias. No meu entender é muito importante que o professor se aperceba se os alunos têm todas as condições sociais e afectivas para realizarem as aprendizagens e tenha isso em conta no seu processo de ensino aprendizagem. A Colaboração e a participação nas actividades extracurriculares desenvolvidas na Escola são também um aspecto importante no trabalho docente.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN6 – Considero que ao nível do departamento curricular e ao nível do Conselho de Turma o trabalho, na maioria das vezes, é participado e colaborado por todos. Todos os professores se mostraram sempre disponíveis na partilha de ideias, de saberes, de materiais e para troca de informações. Todos são colaboradores na elaboração e nas actividades constantes do Projecto Curricular de Turma e solícitos no preenchimento de documentação durante as reuniões e fora delas.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECFN6 – Na minha opinião na Escola existe trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN6 – Posso referir que existe muito trabalho colaborativo ao nível do meu departamento, nos Conselhos de turma e nos Conselhos de Directores de Turma.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN6 – Penso que existe trabalho colaborativo em todas as estruturas da Escola.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN6 – Penso que está respondido anteriormente.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitem dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN6 – Costumo resolver as minhas dúvidas dialogando com os meus colegas que leccionam a mesma disciplina e com a Coordenadora. Procuro estar sempre actualizado, lendo e pesquisando na Net e frequentando acções de formação.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECFN6 – Ao nível do meu departamento curricular, realizam-se reuniões periódicas para esse fim, bem como ao nível do conselho de turma, nas reuniões ordinárias ou extraordinárias de conselho de turma.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECFN6 – Ao nível do departamento curricular, formam-se grupos por áreas disciplinares e realizam-se reuniões com professores que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano.

Ao nível do conselho de turma, os professores que leccionam Área de Projecto e Estudo Acompanhado e os professores que dão Aulas de Recuperação desenvolvem também trabalho colaborativo.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECFN6 – Na Área Disciplinar de Matemática e na Área de Projecto e no Estudo Acompanhado.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECFN6 – Considero muito importante o trabalho colaborativo entre os professores, dado que ajuda a melhorar a qualidade no processo de ensino/ aprendizagem através de trocas de experiências ideias e saberes, ajuda ainda na partilha de materiais, na inovação das metodologias e na aferição de critérios.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECFN6 – Atribuo ao trabalho mais individual do professor bastante importância já que cada turma e cada aluno têm a sua especificidade. Esse trabalho é também importante na planificação das aulas e na correcção das fichas e trabalhos dos alunos.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN6 – Por vezes não é tão possível quanto devia devido a colegas que preferem o trabalho individual ou devido ao horário incompatível.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN6 – Os professores, do mesmo departamento curricular, deviam ter um horário compatível para poderem reunir mais frequentemente. Para este tipo de trabalho é necessário haver espírito de grupo, nomeadamente saber ouvir, aceitar as opiniões dos colegas, bem como ter vontade de partilhar experiências, ideias, saberes e materiais.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECFN6 – Atendendo a que a escola é para todos é necessário reconhecer a diversidade e preocuparmo-nos com a inclusão de todos os alunos organizando o processo de

ensino/aprendizagem através de uma diferenciação pedagógica de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um e onde cada um aprende e cresce trocando com os outros as suas experiências e saberes. Daí os currículos deverem estar adaptados aos interesses, necessidades e dificuldades de cada aluno, devendo as metodologias e estratégias de ensino ser diferenciadas e diversificadas, e na medida do possível promover um ensino mais personalizado. O ensino deve ser feito baseado nas experiências vividas pelos alunos e na descoberta pelo aluno e recorrendo também cada vez mais às novas tecnologias de informação, nomeadamente o uso do computador. É verdade, a Reorganização Curricular fez-me alterar a minha forma de trabalhar com os meus pares, fez-me trabalhar mais colaborativamente.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN6 – Gerir o currículo é, fundamentalmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. A planificação de aulas deve ser orientada para um ensino voltado para a descoberta e para a resolução de problemas. É importante seleccionar as competências dos vários domínios e articular, com eficácia os conteúdos, estratégias e avaliação, adequando as estratégias e as experiências educativas ao nível etário, maturidade, interesses e necessidades dos alunos.

Ao nível do departamento curricular: Podem-se alterar a ordem dos conteúdos a leccionar devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar, por exemplo em outras disciplinas, para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola de meio para meio ou mesmo de ano para ano. A abordagem dos conteúdos pode ser feita tendo em conta os interesses dos alunos, inseridos num determinado meio económico e social

Ao nível do conselho de turma: Adequar as metodologias de acordo com as características e especificidades da turma. Tendo em conta as competências essenciais definidas pelo currículo Nacional, adaptar o currículo a avaliação às características e capacidades de cada aluno.

Em suma, penso que a gestão do currículo é muito melhor conseguida se os professores trabalharem colaborativamente uns com os outros. Julgo que se os professores tivessem horários de trabalho comuns, o processo de gestão curricular seria feito com muito mais eficácia.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECFN6 – Penso que dei a resposta anteriormente. Acho que o excesso de burocracia ajuda a inviabilizar o processo de gestão curricular, pois faz os professores perderem demasiado tempo com papéis. Considero que quando os professores realizam gestão curricular, os alunos são os principais beneficiados, pois o processo de ensino-aprendizagem é mais contextualizado e adequado à realidade daqueles alunos em concreto.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN6 – Em ambas as estruturas (departamento curricular e conselho de turma) se promove a gestão do currículo, mas talvez se promova mais no conselho de turma. Nesta estrutura cada aluno é um ser individual, para o qual é necessário uma determinada forma de actuar, articulando e integrando sempre com o todo, turma, escola, meio.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN6 – Penso que já dei resposta a esta questão anteriormente.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN6 – Na minha prática lectiva tento medianamente planificar o desenvolvimento das actividades tendo em conta o Projecto Curricular de Turma efectuando a articulação interdisciplinar, nomeadamente ao nível das Áreas Não Disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto, com reforço às disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza. A planificação dessas actividades que envolvem articulações curriculares é feita em pequeno grupo de trabalho com os professores envolvidos, mas de forma informal, muitas vezes nos intervalos na sala de professores.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN6 – Os alunos são avaliados de acordo com uma ficha elaborada, tendo sido feita também a sua autoavaliação de acordo com parâmetros previamente definidos. A avaliação é feita em cada uma das disciplinas.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECFN6 – Considero que a articulação dá verdadeiro sentido e significado às aprendizagens, já que contextualizadas. Os alunos compreendem melhor para que necessitam dos conhecimentos e da sua utilização em outras situações, ficando mais motivados para as aprendizagens. Os principais factores que, em minha opinião, poderão inviabilizar a realização de articulações curriculares são: a falta de um horário comum aos professores envolvidos e a falta de interesse dos professores para realizar as ditas articulações.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN6 – O P.C.T. é elaborado pelo Conselho de Turma. O Director de turma, no início do ano lectivo, através de uma ficha socioeconómica e dos processos individuais dos alunos, faz a

caracterização da turma. Detecta se existem alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras e toma conhecimento das expectativas dos alunos face à escola. De acordo com os resultados obtidos o conselho de turma decide quais as metodologias a adoptar em relação à forma como vai decorrer o Ensino/Aprendizagem, fazendo, se for preciso, adaptações curriculares às disciplinas que os professores julguem necessárias para os alunos que delas devem beneficiar, os procedimentos a ter no incumprimento das tarefas por parte dos mesmos e os procedimentos em caso de comportamentos desajustados. Ficam registados os conteúdos que vão ser ministrados nas Áreas Curriculares não Disciplinares. É decidido o funcionamento do conselho de turma no Regimento do Conselho de Turma e da própria turma no Regimento de Turma. O PCT é complementado/reajustado sempre que necessário. Acho que o Director de turma que tem que o redigir devia ser mais ajudado pelos colegas ou ter no horário mais horas para o fazer.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECFN6 – O Projecto Curricular de Turma é um elemento importante dos processos de ensino e aprendizagem. Este permite desenvolver actividades/estratégias e métodos de trabalho adaptados às características da turma numa perspectiva integradora dando sentido à aprendizagem dos alunos. Tem sido sempre concretizado com êxito considerável, uma vez que na altura das avaliações intercalares do segundo período, muitos alunos são submetidos a um Plano de Recuperação e no final do ano lectivo a maioria dos alunos são aprovados, o que demonstra que a análise feita às características da turma, bem como todas as medidas ali preconizadas, vão de encontro às necessidades pedagógicas dos alunos. É também importante por permitir dar continuidade ao trabalho no ano lectivo seguinte.

Em suma, permite desenvolver actividades/estratégias e métodos de trabalho adaptados às características da turma numa perspectiva integradora dando sentido à aprendizagem dos alunos. Penso que permite uma análise às características da turma, bem como a elaboração de medidas de recuperação tendo em conta as necessidades pedagógicas dos alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECFN6 – Penso que já respondi nas questões anteriores.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN6 – O Projecto Curricular de Turma é um elemento importante ao nível da gestão curricular porque permite desenvolver actividades/estratégias e métodos de trabalho, seleccionar conteúdos e competências adaptados às características da turma numa perspectiva integradora e articulada dando sentido à aprendizagem dos alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN6 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN7

Data – Quinta-feira, 10 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN7**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN7 – Lecciono nesta escola há dois anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN7 – Esta foi a minha primeira opção de concurso, porque me tinham dito que era uma escola que tinha um bom projecto e onde existia bom ambiente e se trabalhava muito bem e com óptimas instalações.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN7 – Não.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN7 – Aspectos positivos: O comportamento e a postura dos alunos, face a aprendizagem e aos professores, denotando-se interesse, empenho, dedicação e respeito por parte deles.

As condições/equipamentos são excelentes, em relação a todas as outras escolas por onde passei, proporcionando boas condições de ensino aprendizagem. A relação entre colegas é bastante agradável. O lema desta escola é: Por uma Escola Diferente por uma escola de afectos, um espaço onde impere a compreensão e a aceitação das diferenças, onde todos se sintam felizes, onde haja respeito por si e pelos outros, com valores de solidariedade.

Aspectos negativos: Excesso de burocracia.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECFN7 – Sim valoriza. Preocupando-se com o bem-estar do professor enquanto pessoa e profissional. Apoia sempre os professores, na criação e desenvolvimento de projectos, incentivando-os e elogiando o trabalho desenvolvido.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN7 – Relativamente ao meu grupo (230) alguns professores trabalham em grupo. Preparamos as aulas e elaboramos os testes em conjunto, partilhamos materiais uns com os outros. Isto tudo deve-se ao facto, de existir um bom ambiente de trabalho e um clima de empatia, visto que, a maioria das pessoas gostam daquilo que fazem empenhando-se no trabalho que realizam. Nem todos os professores tem trabalho colaborativo, porque não disponibilizam tempo para ficarem na escola a trabalhar em conjunto, a partilhar saberes uns com os outros. Em relação ao departamento em geral tenta-se, mas é ligeiramente mais complicado pois há necessidade de divisão de tarefas, mas verifica-se uma melhoria nomeadamente em partilha de ideias e materiais.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECFN7 – Sim, pelo que posso verificar apenas o grupo (230) tem um trabalho colaborativo, os restantes penso que fazem um trabalho mais isolado.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECFN7 – A nível dos alunos deve preparar as aulas, analisando e identificando características específicas dos alunos, planificando o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto da sala de aula e de preferência em grupo com os colegas da área e departamento, assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, deve ter sempre o cuidado de adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos, dar parecer sobre questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito. Para além deste tem de colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade e exercer outras funções como organizar e dinamizar as actividades do PAE e outras funções/cargos que lhes seja atribuída pelos órgãos colectivos em que está integrado. A cada professor cabe individualmente a responsabilidade de tomar as decisões adequadas e de conduzir o trabalho concreto com os seus alunos, enquadrado.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN7 – Ao nível do departamento curricular é um pouco colaborativo, nomeadamente, na avaliação dos docentes, tentou-se estabelecer critérios uniformes a adoptar. Todos dão o seu contributo na elaboração das tarefas. Alguns colaboram mesmo obrigados, não cumprindo os prazos estipulados.

Ao nível do conselho de turma numa primeira fase é individual, visto que, todo o trabalho desenvolvido antes das reuniões é realizado pelo Director de Turma. Durante as reuniões do Conselho de turma é um pouco colaborativo, no que respeita ao preenchimento de documentação específica da reunião. São discutidos alguns pontos abordados no PCT, mas depois a sua realização fica a cargo do director de turma.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECFN7 – Sim.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN7 – No conselho pedagógico já há bastante trabalho colaborativo, nomeadamente os coordenadores do 1º, 2º e 3º ciclo já se reúnem-se periodicamente para preparar as reuniões e elaborar materiais necessários. No departamento já há trabalho colaborativo mas ainda pode haver mais colaboração.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN7 – No Conselho de turma.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN7 – Para mim trabalho colaborativo é os colegas reunirem-se, todos se envolverem para realizar tarefas comuns. Haver espírito de entreajuda e bom ambiente e de trabalho. Temos consciência que inicialmente este trabalho pode ser muito difícil e requerer mais tempo, mas rapidamente é compensado, sentimo-nos mais apoiados, o nosso trabalho é melhor e sem dúvida que os maiores beneficiados são os nossos alunos. “Muitas cabeças pensam mais que uma”, isto se todos estiverem envolvidos no processo.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN7 – Recorro aos meus colegas de departamento, principalmente à coordenadora, pois é uma colega com quem trabalho muito em conjunto. Também procuro esclarecer as dúvidas em livros e na internet.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECFN7 – Ao nível do departamento curricular – Sim, principalmente ao nível de área disciplinar e nestas áreas mais ao nível da disciplina de Matemática. Nas outras áreas, quando ocorre, é ao nível de um ou dois professores que se juntam para partilhar algum material. Tem-se tentado no Departamento motivar para a importância desse trabalho, mas ainda há muito por fazer, uns dizem que as turmas são muito diferentes, outros têm dificuldades em conciliar horários, outros preferem usar o seu próprio material.

Ao nível do conselho de turma – Não.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECFN7 – Ao nível do departamento curricular – Há realmente subgrupos. Há o grupo da Matemática, e o grupo das Ciências. O grupo da Matemática reúne-se frequentemente para trabalhar no plano de acção da matemática, partilhando materiais e experiências, definindo estratégias, organizando actividades. O grupo de Ciências reúne-se poucas vezes, quando isso acontece é para trabalhar no projecto Eco-Escolas. Se há trabalho de partilha é de um modo mais informal e ocasional.

Ao nível do conselho de turma – Não há subgrupos de trabalho.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECFN7 – Sim, trabalho com o grupo da matemática principalmente com a colega que lecciona o 6º ano de matemática costumamos definir estratégias e materiais de forma a colmatar as principais dificuldades dos nossos alunos.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECFN7 – Acho muito importante. Mas para que isso aconteça é necessário um bom relacionamento entre os colegas e um clima harmonioso entre todos os envolvidos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECFN7 – É o pilar, a base do trabalho colaborativo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN7 – Os constrangimentos são: a pouca motivação de alguns colegas, a falta de empenho, e a falta de empatia.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN7 – Ao nível do departamento curricular – Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário, motivação e empenho por parte de todos.

Ao nível do conselho de turma – Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário, motivação e empenho por parte de todos.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECFN7 – Sim a Reorganização Curricular fez-me alterar a minha forma de trabalhar com os colegas. Passei a trabalhar mais colaborativamente. A Reorganização Curricular do Básico vem chamar a atenção para a importância das tecnologias no ensino das várias disciplinas, nomeadamente para o uso do computador. Também as Novas Áreas Curriculares reforçam a importância de recorrer a novas metodologias e estratégias inovadoras que ajudem os alunos a aprender a aprender. Uma escola para todos tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento. Há cada vez maior preocupação de configurar projectos curriculares adequados às diversas realidades da comunidade educativa e por isso funcionais. Nesse aspecto houve uma mudança. Hoje em dia o currículo não se deve basear exclusivamente no manual, os professores preocupam-se mais a avaliar o seu trabalho (e não só o dos alunos). E há maior preocupação na inclusão de todos os alunos, responder a todos satisfatoriamente – todos – são muito diferentes uns dos outros. E para atingirmos todos o programa tem de ser trabalhado, modificado, adaptado, repensado até que o percurso de aprendizagem se concretize de facto. O que pode implicar que haja a possibilidade de vários programas para as mesmas aprendizagens.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN7 – Ao nível do departamento curricular – Gerir o currículo” significa fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver. Significa, portanto, organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características de cada situação. Para isso, há que fazer a distinção entre o que é definido a nível nacional – o “currículo prescrito” – e os processos da sua concretização e adequação – o “currículo vivido”. Gerir o currículo numa “escola para todos” implica um afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objectivos, conteúdos e experiências, e recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo, ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e de interacção. Uma “escola para todos” tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e recebendo deles elementos para o seu desenvolvimento. Mas, para isso, é necessário reconhecer a autonomia da escola, querê-la e acreditar na sua capacidade de produzir mudança e inovação. É necessário reconhecer os professores como profissionais configuradores de projectos curriculares

e não como meros executores do prescrito. É necessário que os professores queiram ser, de facto, seus configuradores. Gerir o currículo significa tornar acessível, o que é diferente de simplificar e de reduzir. Há aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos. Há saberes que são essenciais enquanto pré-requisitos para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso a outras formações, portanto imprescindíveis para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Não podemos esquecer que a sociedade é competitiva e que, se queremos uma igualdade de oportunidades sociais, temos de procurar aumentar a qualidade da formação.

Ao nível do conselho de turma – São naturalmente os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno. É, pois, neste contexto que a acção do director de turma se articula com os processos de desenvolvimento curricular que são accionados por cada professor. A coordenação que se espera do director de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular, nomeadamente: a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades; a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socioeconómico e cultural e seu percurso escolar anterior; o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares e a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECFN7 – Ao nível do departamento curricular – Sim, promove-se frequentemente a gestão do currículo. As planificações são elaboradas e ajustadas tendo em contas as características de cada turma e as actividades programadas.

Ao nível do conselho de turma – A gestão do currículo não é, em minha opinião, promovida com a frequência que deveria ser. A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do director de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes. O director de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação – das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência - e de articulação/mediação entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do director de turma situam-no assim na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O director de turma é, por um lado, um

docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. Nessas responsabilidades incluem-se, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover.

Considero que a existência de uma equipa pedagógica comum, durante todo o ciclo, a várias turmas poderia ser uma condição facilitadora do processo de gestão curricular, pois conheceríamos melhor as turmas e deste modo poderíamos ajudar mais os nossos alunos.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN7 – O Currículo Nacional do Ensino Básico define as “competências consideradas essenciais, distinguindo entre as que são gerais” e “as que são específicas de cada área disciplinar ou disciplina”. A noção de competência inclui “conhecimentos, capacidades e atitudes” e “pode ser entendida como um saber em acção”. A designação de “competências essenciais procura salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes.”

As competências gerais “correspondem a um perfil à saída do ensino básico” e constituem um “elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo”. Para desenvolver as competências enunciadas, é preciso que todas as áreas curriculares actuem em convergência, tendo em conta os modos de operacionalização transversal e específica definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais para cada disciplina ou área disciplinar. Cabe aos professores, no âmbito de cada departamento curricular e de cada conselho de turma, clarificar “de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno”.

A articulação das competências essenciais com os respectivos conteúdos disciplinares resulta do trabalho desenvolvido pelos docentes em conselho de área disciplinar, sob a responsabilidade dos respectivos coordenadores, cumprindo o definido no plano de melhoria de escola e no guia de procedimento, reflectindo-se nas planificações a longo, a médio e a curto prazos. A cada Conselho de Turma, competirá aquando da elaboração do PCT, proceder à definição das Competências Transversais a desenvolver na turma em causa, devidamente adequadas às características dos alunos.

A falta de um horário comum semanal para que os professores possam trabalhar mais no processo de gestão curricular, bem como o excesso de burocracia, são factores limitantes a uma boa gestão curricular. E como sabemos, uma gestão curricular eficaz traduz-se numa melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN7 – Ao nível do departamento, as planificações são realizadas em grupo, pelos professores que leccionam os respectivos anos lectivos. As actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas, na sua maioria são elaboradas pelo próprio professor, não existindo partilha de experiência entre os restantes. No meu caso em especial, os materiais e actividades são desenvolvidos em conjunto com outra colega que também lecciona 6º ano de matemática.

Ao nível do conselho de turma, as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas são realizadas nos respectivos departamentos a que pertencem, pelos professores de cada área disciplina.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN7 – Não costumo desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares. Cada área curricular desenvolve as suas próprias actividades. Apesar de ter a consciência que seria benéfico articular por vezes com EVT, visto que, alguns conteúdos, nomeadamente de geometria, são comuns.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECFN7 – Considero. A articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos. Se isto acontecer os alunos sentir-se-ão mais motivados para a aprendizagem, e dedicar-se-ão mais ao estudo de forma a superarem as suas dificuldades.

A falta de tempos comuns para trabalharem inviabilizam muitas vezes o desenvolvimento de articulações curriculares.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

ECFN7 – O Projecto curricular é elaborado essencialmente pelo director de turma. Nas reuniões de Conselho de turma são debatidos temas, tais como: problemas detectados na turma que influenciam no aproveitamento escolar dos alunos e as actividades/estratégias para minorar esses problemas, os restantes itens que constam na elaboração do PCT são elaborados pelo director de turma.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ED7 – O PCT é uma proposta de acção dos professores para promoverem o sucesso dos seus alunos tendo como base o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola e as necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos. Este implica um trabalho de análise que permita um diagnóstico da turma. Tem que ter em conta as características da turma e as suas necessidades,

todas as actividades devem ser coerentes e significativas para os alunos, possibilitando a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

É neste documento que constarão todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as metodologias, estratégias e materiais que os professores pensam serem os mais adequados para trabalhar, desenvolver e rentabilizar o processo de ensino – aprendizagem com cada um deles. O PCT, que decorre do PCE, tem por base o CNEB e as competências, é acima de tudo uma proposta de acção que visa, por um lado simplificar o trabalho dos professores e por outro promover as aprendizagens dos alunos. Simplifica na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e permite controlar as aprendizagens. Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da acção pedagógica desenvolvida, durante o ano lectivo, por professores e alunos. Digamos que é um “diário” da turma porque dele consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e acções de professores e alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECFN7 – O PCT é construído, dentro dos limites impostos pelo CNEB, permitindo a cada escola gerir e organizar o processo de ensino – aprendizagem de forma autónoma, estando assim garantida também a gestão flexível do currículo. O PCT é elaborado a partir da caracterização dos alunos da turma. A adequação curricular verifica-se após esta fase de caracterização que permite o (re)conhecimento dos alunos da turma, que só é possível através da recolha de dados conseguida com recurso a inquéritos e/ou entrevistas, a consulta aos processos individuais dos alunos (ainda que no início da escolaridade as informações sejam reduzidas) e através de informação fornecida pelo(a) professor(a), anterior titular de turma ou director(a) de turma (nos anos subsequentes) e pelas conversas informais com os pais/encarregados de educação.

Estão assim criadas as condições para se fazer uso da autonomia e gestão flexível do currículo que permitem a diferenciação pedagógica e flexibilização de métodos e práticas. A adequação curricular exige também que, de acordo com cada escola e cada turma em particular, se proceda à definição de competências transversais, à definição de competências essenciais e de conteúdos de cada área curricular disciplinar e se faça a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e as não disciplinares.

A gestão flexível do currículo é a capacidade autónoma que cada professor/a tem para: gerir o currículo em função dos interesses da turma e dos contextos educativos, fazer adequação e diferenciação, diversificar as suas práticas e métodos e flexibilizar e reformular a sua prática. Desta forma, cada professor dentro da sua turma gere, da forma que julgue mais conveniente e adequada, todo o processo de ensino – aprendizagem fazendo a articulação de conteúdos, a programação das actividades de acordo com o plano anual de actividades (PAA), a programação do trabalho dos professores e a definição de formas de avaliação.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN7 – O director de turma partir de um trabalho prévio de análise da situação a turma, pode, situar os docentes na realidade com que vão trabalhar e promover, nos conselhos, o debate sobre as estratégias a implementar para superar dificuldades identificadas. A definição em conselho de turma de um conjunto de *competências* para as quais todos os professores e disciplinas podem contribuir constitui outra área em que o director de turma deve actuar com gestor do desenvolvimento curricular, promovendo o debate e a convergência do trabalho que, isoladamente, os professores desenvolvem neste sentido. Podem assim rentabilizar-se estratégias e até articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuirão para um trabalho realmente interdisciplinar, embora incidindo em conteúdos temáticos diferentes. O aluno poderá assim, com vantagem, aperceber-se da unidade e coerência das disciplinas na promoção das mesmas competências. Um exemplo, entre muitos outros, pode ser a competência de seleccionar o essencial do acessório na informação que ouvem, vêem ou lêem: pode o conselho debater e analisar de que formas esta competência pode ser desenvolvida e exercitada no contexto de cada disciplina e combinar estratégias convergentes nesse sentido. É, pois, a este nível que o director de turma tem que estar implicado com todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre em cada turma, assumindo um papel claro de liderança e coordenação no lançamento deste tipo de análises e no debate e promoção dos procedimentos que consensualmente venham a encontrar-se para uma acção concertada e eficaz junto da turma.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN7 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

Entrevista Realizada ao Professor ECFN8

Data – Sexta-feira, 11 de Abril de 2008

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **ECFN8**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

ECFN8 – Nesta escola, ainda não completei um ano de leccionação (data de colocação: 12 de Setembro de 2007).

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

ECFN8 – Devido ao facto de ser professora contratada, não concorri para esta escola em particular, mas sim para todas as escolas dos QZP's de Braga, Porto e Tâmega e algumas escolas dos QZP's de Viana do Castelo e Vila Real. Ou seja, a minha colocação nesta escola, resultou de uma selecção realizada pelo Ministério da Educação, perante as minhas manifestações de preferência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

ECFN8 – Não (o único factor que me levaria a mudar de escola seria a proximidade à minha zona de residência).

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

ECFN8 – Esta escola apresenta vários aspectos positivos relativamente a outras escolas, tais como: é muito empreendedora uma vez que, está envolvida em vários projectos que, do meu ponto de vista, irá ajudar a tornar, os alunos envolvidos, futuros cidadãos conscientes; permite a realização de várias actividades de enriquecimento curricular o que possibilita o envolvimento e o convívio de toda a comunidade educativa; sendo uma escola de construção recente as instalações são óptimas, nomeadamente o laboratório de CFQ; em todo o edifício as condições de higiene são exemplares; as convocatórias para reuniões são colocadas na internet, no sítio da escola e possibilita a realização de acções de formação na própria escola.

Apesar de tudo, também apresenta alguns aspectos negativos, tais como: não existem aulas de recuperação para a disciplina de Ciências Físico-Químicas; existe apenas 1 computador na sala de professores, apesar de haver mais computadores no CRE para uso dos docentes, determinados trabalhos que não devem ser realizados na presença de alunos e não possui cartões magnéticos para utilizar, por exemplo, no bar, na reprografia e na papelaria.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

ECFN8 – Sim, valoriza o trabalho desempenhado pelos professores, o que é evidente, por exemplo, nas reuniões gerais de professores, o Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo elogia publicamente, o trabalho dos docentes envolvidos nas actividades realizadas.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

ECFN8 – Penso que é participativo e colaborativo, pois para por em prática, por exemplo, as actividades de enriquecimento curricular programadas, é necessário o envolvimento de vários professores, de várias disciplinas, bem como, em alguns casos, de outras entidades exteriores à escola. Por exemplo, para a comemoração da Semana do Ambiente, estão envolvidos professores das disciplinas de TIC, Educação Tecnológica, Design e CFQ, entre outras, e a Câmara Municipal de Santo Tirso. Para além disso, os professores pertencem a vários grupos, tais como, conselhos de turma e departamentos curriculares, onde o trabalho desenvolvido é, sem dúvida, participativo e colaborativo.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

ECFN8 – Não.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

ECFN8 – Inerente ao trabalho do professor está, principalmente, a eficaz concretização dos processos de ensino e aprendizagem segundo, a perspectiva de ensino mais adequada às características da turma. Contudo, também é importante o professor organizar processos de partilha, interacção e reflexão crítica sobre situações problemáticas do dia-a-dia, relacionadas com os assuntos programáticos abordados, para fomentar a criatividade e o envolvimento dos alunos, isto é promover o conhecimento para a acção, para que no futuro os ex-alunos possam tomar decisões mais informadas e agirem responsavelmente.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

ECFN8 – Ao nível do departamento curricular o trabalho é colaborativo, por exemplo, os critérios de avaliação dos alunos são definidos em departamento, com a colaboração de todos os elementos e posteriormente são aprovados pelo conselho pedagógico, são planeadas actividades inter e transdisciplinares e também são tomadas decisões conjuntas, que são postas em prática pelos docentes do departamento, tais como por exemplo, as estratégias a adoptar para promover o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao nível do conselho de turma o trabalho também é colaborativo uma vez que, depois de conhecidas as características e os problemas reais da turma, são deliberadas pelo conselho de turma, as estratégias educativas globais para a turma e as competências gerais a desenvolver nos alunos. São também partilhadas, pelos elementos do conselho de turma, as actividades de

enriquecimento curricular a desenvolver na turma. Este trabalho colaborativo do conselho de turma, tem como principal intuito promover o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

ECFN8 – Sim.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

ECFN8 – Penso que o trabalho é igualmente colaborativo nas várias estruturas curriculares.

Q3) Investigadora – E menos?

ECFN8 – Tal como já foi referido anteriormente, penso que o trabalho é igualmente colaborativo nas várias estruturas curriculares.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

ECFN8 – O trabalho colaborativo, realizado no pelo conselho pedagógico, pelo departamento e pelo conselho de turma, resume-se à análise, discussão e resolução de situações/problemas da comunidade educativa. Nas resoluções/decisões apresentadas, o aluno é sempre a prioridade máxima.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

ECFN8 – Inicialmente pesquiso sobre a situação curricular recorrendo a manuais escolares ou livros da especialidade e também à internet. Posteriormente, no caso de a dúvida persistir, recorro a alguns colegas que frequentaram o mesmo curso superior que eu, porque para além de colegas de profissão são também grandes amigos, pelo que me sinto completamente à vontade para expor as minhas dúvidas. Raramente, exponho as minhas dúvidas a colegas da mesma escola onde me encontro a leccionar.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

ECFN8 – Ao nível do departamento curricular, principalmente, entre colegas do mesmo grupo disciplinar, apenas existe, informalmente, a partilha de materiais e ocasionalmente a troca de experiências e metodologias de ensino.

Ao nível do conselho de turma, por vezes, ocasionalmente, ocorre a troca de experiências e metodologias de ensino.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

ECFN8 – Ao nível do departamento curricular, existem os grupos disciplinares (Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas), que por vezes, informalmente, partilham materiais e trocam experiências e metodologias de ensino. Também aparecem outros grupos de trabalhos

consoante, por exemplo, o projecto que os docentes se encontrem a dinamizar, havendo para estes casos reuniões formais.

Ao nível do conselho de turma, existem subgrupos, por exemplo, quando as actividades de enriquecimento curricular a realizar não envolvem todas as disciplinas.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

ECFN8 – Sim, faço parte do “grupo da disciplina de Ciências Físico-Químicas” e participo nos projectos Eco-Escolas e Agenda 21.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

ECFN8 – Sim, porque o trabalho colaborativo entre professores, permite por em prática estratégias que promovem o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento para a acção dos alunos. Todos os docentes, do mesmo departamento, do mesmo conselho de turma e do mesmo conselho pedagógico, colaboram para que os objectivos comuns sejam atingidos. Esta forma de actuação colaborativa diminui a ocorrência de conflito.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

ECFN8 – O trabalho individual, realizado, por exemplo, na preparação de aulas, na avaliação dos alunos e no trabalho desenvolvido dentro da sala é muito importante, pois permite por em prática estratégias que visam o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento para a acção dos alunos. Contudo, considero que, por vezes, algum do trabalho individual referido anteriormente, deveria ser realizado em colaboração com outros colegas.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

ECFN8 – O trabalho colaborativo implica muitas horas de trabalho em conjunto, sendo, portanto, as horas não lectivas actualmente contempladas nos horários dos professores, insuficientes; nem sempre os horários dos professores são compatíveis e as escolas não estão devidamente equipadas para que os professores trabalhem frequentemente em conjunto.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN8 – Ao nível do departamento curricular - Ao nível de grupo disciplinar, considero que deveriam haver, por exemplo, reuniões para preparar aulas, esclarecer dúvidas, promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino.

Ao nível do conselho de turma considero que deveriam haver, por exemplo, reuniões para preparar aulas, esclarecer dúvidas, promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino.

Q12) Investigadora – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico induziu-o a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas. Se não, porquê?

ECFN8 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, não alterou a minha forma de trabalhar com os colegas, pois a minha entrada no mercado do trabalho é posterior à Reorganização Curricular do Ensino Básico. Desta forma, não é possível observar diferenças, pois não tenho situações concretas para comparar o antes com o depois.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

ECFN8 – Tendo em consideração uma perspectiva alargada de gestão do currículo, isto é, considerando que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos em contexto escolar, ao nível do departamento, são delineadas várias actividades de enriquecimento curricular, tais como a dinamização de projectos. Ou seja, gerir o currículo não implica apenas a análise dos programas nacionais e posterior elaboração de planificações.

Ao nível do conselho de turma é realizado pelos seus elementos um projecto curricular de turma onde são incluídas, por exemplo, as várias actividades de enriquecimento curricular dinamizadas e as planificações das diferentes disciplinas, em alguns casos, com as devidas articulações disciplinares.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

ECFN8 – Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo é, ocasionalmente, realizada quando, por exemplo, são planificadas actividades de enriquecimento curricular, tais como a dinamização de projectos e quando são planificados os conteúdos a partir dos programas nacionais.

Ao nível do conselho de turma a gestão do currículo é, pontualmente, realizada pelos seus elementos ao elaborarem um projecto curricular de turma onde são incluídas, por exemplo, as várias actividades de enriquecimento escolar dinamizadas e as planificações das diferentes disciplinas, em alguns casos, com as devidas articulações disciplinares.

Ao nível do departamento curricular, a gestão do currículo é realizada quando se adaptam as planificações à realidade dos alunos da turma.

Muitas vezes a gestão do currículo não é efectuada pelos professores, porque os mesmos não se demonstram disponíveis e motivados para tal. Consideram que isso requer muito tempo, coisa que actualmente não temos muito. Julgo que a existência de horários de trabalho comuns aos docentes, poderia facilitar o processo de gestão curricular.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

ECFN8 – Apesar de considerar que ambas as estruturas (departamento curricular e conselho de turma) promovem igualmente a gestão do currículo, considero que as articulações de conteúdos

entre as diferentes disciplinas deveriam ser mais trabalhadas, no intuito de aperfeiçoar a gestão curricular.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

ECFN8 – As planificações didácticas, a elaboração de materiais e a planificação de actividades de enriquecimento curricular estão relacionadas com a gestão do currículo, pois tal como já mencionei, o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos em contexto escolar, não se limitando portanto à gestão dos conteúdos dos programas nacionais. Ao nível do departamento curricular as planificações são elaboradas individualmente ou em grupo disciplinar dependendo dos anos lectivos atribuídos aos docentes. Quanto aos materiais utilizados durante as aulas, raramente são realizados em grupo e no que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular, estas são planificadas e dinamizadas pelos elementos do departamento, havendo portanto um trabalho colaborativo.

Ao nível do conselho de turma as planificações didácticas e os materiais utilizados durante as aulas são elaborados individualmente. Quanto às actividades de enriquecimento curricular, estas são planificadas e dinamizadas pelos elementos do conselho, havendo portanto um trabalho colaborativo.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

ECFN8 – Durante a prática lectiva, sempre que possível, refiro as disciplinas onde o mesmo tema também é tratado independentemente de haver ou não articulações planificadas. Por vezes, desenvolvo actividades que envolvem a planificação de articulações em reuniões de departamento e de conselho de turma.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

ECFN8 – No ano lectivo 2006/2007 pertencia a um conselho de turma do 8º ano, onde leccionava a área curricular não disciplinar Área de Projecto e articulei com os professores de CFQ e CN. Durante as aulas das áreas disciplinares CFQ e CN, os respectivos professores solicitavam aos alunos trabalhos de pesquisa sobre situações-problema do dia-a-dia. Eu, enquanto professora da área curricular não disciplinar de Área de Projecto orientava os alunos desde o trabalho de recolha e tratamento de informação até à concretização final do trabalho. Durante as aulas de Área de Projecto avaliava a autonomia, o sentido de cooperação e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, colocando os registos desta avaliação numa grelha. Depois de finalizados os trabalhos, a apresentação dos mesmos era realizada, na presença dos professores de CFQ e CN, numa aula de Área de Projecto. Durante a apresentação, os professores das áreas disciplinares avaliavam a criatividade e a correcta aplicação dos conteúdos programáticos à situação-problema analisada,

entre outros parâmetros. Eu avaliava o espírito crítico, a criatividade e a capacidade de comunicar de forma diversificada e correcta os trabalhos realizados.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

ECFN8 – Sim. Por exemplo, na situação anteriormente exposta, a articulação entre Área de Projecto, CFQ e CN, fez com que os alunos trabalhassem empenhadamente sobre os assuntos. A recolha e o tratamento de informações era orientada, pelo que os trabalhos realizados apresentavam alguma qualidade e, certamente os alunos realizaram aprendizagens. Este trabalho realizado com os alunos é importante, uma vez que, tal como já foi referido, alguns, os alunos menos empenhados não demonstram qualquer interesse para a realização de trabalhos de pesquisa e há alunos que simplesmente não os realizam ou então limitam-se a fazer cópias integrais, normalmente de sítios da internet.

Também as articulações entre as disciplinas, por exemplo, CFQ e CN podem articular o conteúdo Universo, reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos, pois é importante que estes compreenderem o mundo na sua globalidade e complexidade, conciliando os conteúdos fragmentados. Desta forma os conceitos são reforçados e os alunos apercebem-se que existe apenas um único Universo e não o “Universo de CFQ” mais o “Universo de CN”.

A meu ver a falta de motivação dos professores em realizar articulações curriculares é um dos principais factores, pois acham que vão perder muito tempo.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorde com esse processo? Porquê?

ECFN8 – O PCT, enquanto documento escrito, é elaborado pelos Directores de Turma. No início do ano, depois de provavelmente aplicar um questionário à turma, o DT faz a caracterização da turma, que será incluída no PCT e analisada em conselho de turma. Ao longo do ano, durante as reuniões de conselho de turma, os docentes definem as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o PCT e são cedidos ao DT os conteúdos e os critérios de avaliação, que serão trabalhados em cada área curricular. Também, durante as reuniões do conselho de turma, são analisados os problemas reais da turma e delineadas, em conjunto, as estratégias educativas a aplicar à turma, que farão parte do PCT. Desta forma, todos os elementos do conselho de turma contribuem para a realização do PCT, tendo o DT que elaborar o documento escrito (PCT) com as informações anteriormente mencionadas, entre outras. Quando realizado desta forma, concordo com este processo de elaboração do PCT.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

ECFN8 – O PCT é um documento importante, porque contém todas as informações relevantes da turma. Considerando que, no ano lectivo seguinte, a maioria dos docentes não são os mesmos, então o trabalho destes novos elementos do conselho de turma, será em alguns aspectos facilitado. Tal deve-se ao facto de o PCT apresentar, por exemplo, a caracterização da turma e os problemas reais da turma. Desta forma, os novos elementos do conselho de turma poderão

adoptar, desde o início do ano, determinadas estratégias, que na ausência de PCT, seriam tomadas mais tarde.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

ECFN8 – Sim, pois o PCT define em função do currículo nacional e do PEE, os níveis de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno dos quais se organiza o projecto, os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular, bem como as actividades de enriquecimento curricular a realizar na respectiva turma.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

ECFN8 – Ao realizar planificações de actividades de enriquecimento curricular, que vão de encontro com as necessidades da comunidade educativa, a construção e evolução do currículo irá evidenciar a influência de factores ao nível da sociedade e do conhecimento científico. Ao nível social, a construção do PCT e consequente construção do currículo, irá reflectir as concepções, as necessidades sociais e económicas da comunidade educativa. Ao nível do conhecimento científico, o aluno, com a realização actividades de enriquecimento curricular, de tornar-se-á activo na sua aprendizagem, o que implicará a aplicação de diferentes estratégias para que se desenvolva nos alunos a construção de conceitos, competências, atitudes e valores.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

ECFN8 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

ANEXO 13A - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO CONSELHO DE TURMA

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo; Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar desde quando o entrevistado está a leccionar na escola e quais os motivos que o fizeram concorrer para a mesma. 	<p>Q1 – Há quantos anos lecciona nesta Escola?</p> <p>Q2 – O que o fez concorrer para esta Escola?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer em que medida trabalhar nesta escola satisfaz ou não o entrevistado, e caso a resposta seja negativa averiguar em que tipo de Escola preferia trabalhar. 	<p>Q3 – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola? (em caso de resposta anterior negativa, avançar para a Q5)</p> <p>Q4 – Que tipo de Escola preferia? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado quanto aos aspectos positivos e negativos da escola onde lecciona. 	<p>Q5 – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o grau de valorização que a escola atribui ao trabalho desempenhado pelos professores. 	<p>Q6 – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização (adaptar conforme resposta).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado quanto às dinâmicas de trabalho adoptadas pelos professores da escola. 	<p>Q7 – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?</p>

▪ Auscultar o entrevistado quanto à existência ou não de grupos de professores mais isolados na escola.	Q8 – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola? Se sim, quais e porquê?
---	--

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Conhecer o entendimento do entrevistado sobre em que consiste o trabalho docente.	Q1 – Qual é, no seu entendimento, o(s) aspecto(s) central(ais) do trabalho do professor?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre o trabalho desenvolvido entre os professores.	Q2 – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.
▪ Averiguar se na opinião do inquirido existe trabalho colaborativo docente na sua Escola, em que âmbito ocorre e em que consiste.	Q3 – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente? Se sim, quais as sedes/estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos? E, em que consiste esse trabalho colaborativo?
▪ Conhecer o modo como o entrevistado esclarece as suas dúvidas face a situações curriculares.	Q4 – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?
▪ Averiguar a existência ou não de trabalho sistemático e organizado entre professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma e o modo como é desenvolvido.	Q5 – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?
▪ Averiguar a existência ou não de subgrupos de trabalho ao nível do departamento curricular e do conselho de turma e o modo como se encontram organizados.	Q6 – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?
▪ Saber se o entrevistado pertence a algum subgrupo de trabalho.	Q7 – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?
▪ Conhecer a opinião do entrevistado sobre as mais-valias do desenvolvimento de trabalho colaborativo e do trabalho individual.	Q8 – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso? Q9 – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado sobre os constrangimentos inerentes ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	Q10 – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	Q11 – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o entendimento do entrevistado sobre gestão do currículo. 	Q1 – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao modo como a gestão do currículo é ou não promovida ao nível do departamento curricular e do conselho de turma. 	Q2 – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Promove-se mais numa estrutura que noutra? Se sim, em qual e porquê? Se não, porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar o modo como são elaboradas as planificações didácticas, actividades e restante material pedagógico. ▪ Perceber que relação o entrevistado estabelece entre gestão do currículo e o trabalho didáctico que a concretiza. 	Q3 – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer se o entrevistado desenvolve actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares e o modo como são planificadas. 	Q4 – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar o modo como essas articulações, caso existam, são avaliadas; 	(Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior.) Q5 – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado sobre o modo como as articulações desenvolvidas se reflectem na concretização das aprendizagens dos alunos; 	(Caso tenha respondido afirmativamente à questão 4) Q6 – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

▪ Auscultar a opinião do entrevistado quanto ao processo de elaboração do PCT na escola onde lecciona.	Q7 – Como e por quem é elaborado o PCT nesta Escola? Concorda com esse processo? Porquê?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a gestão do currículo efectuada ao nível do PCT.	Q8 – Em sua opinião, para que serve o PCT? No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado quanto à influência de acções planeadas num PCT ao nível da gestão de currículo e da planificação de estratégias de ensino.	Q9 – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

**ANEXO 13B - GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS OITO PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS
(CFN)**

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo; Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar desde quando o entrevistado está a leccionar na escola e quais os motivos que o fizeram concorrer para a mesma. 	<p>Q1 – Há quantos anos lecciona nesta Escola?</p> <p>Q2 – O que o fez concorrer para esta Escola?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer em que medida trabalhar nesta escola satisfaz ou não o entrevistado, e caso a resposta seja negativa averiguar em que tipo de Escola preferia trabalhar. 	<p>Q3 – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola? (em caso de resposta anterior negativa, avançar para a Q5)</p> <p>Q4 – Que tipo de Escola preferia? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado quanto aos aspectos positivos e negativos da escola onde lecciona. 	<p>Q5 – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o grau de valorização que a escola atribui ao trabalho desempenhado pelos professores. 	<p>Q6 – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização (adaptar conforme resposta).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado quanto às dinâmicas de trabalho adoptadas pelos professores da escola. Auscultar o entrevistado quanto à existência ou não de grupos de professores mais isolados na escola. 	<p>Q7 – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?</p> <p>Q8 – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola? Se sim, quais e porquê?</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o entendimento do entrevistado sobre em que consiste o trabalho docente. 	<p>Q1 – Qual é, no seu entendimento, o(s) aspecto(s) central(ais) do trabalho do professor?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a opinião do entrevistado sobre o trabalho desenvolvido entre os professores. 	<p>Q2 – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar se na opinião do inquirido existe trabalho colaborativo docente na sua Escola, em que âmbito ocorre e em que consiste. 	<p>Q3 – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente? Se sim, quais as sedes/estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos? E, em que consiste esse trabalho colaborativo?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o modo como o entrevistado esclarece as suas dúvidas face a situações curriculares. 	<p>Q4 – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a existência ou não de trabalho sistemático e organizado entre professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma e o modo como é desenvolvido. 	<p>Q5 – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino das Ciências/metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a existência ou não de subgrupos de trabalho ao nível do departamento curricular e do conselho de turma e o modo como se encontram organizados. 	<p>Q6 – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Saber se o entrevistado pertence a algum subgrupo de trabalho. 	<p>Q7 – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado sobre as mais-valias do desenvolvimento de trabalho colaborativo e do trabalho individual. 	<p>Q8 – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso? Q9 – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a opinião do entrevistado sobre os constrangimentos inerentes ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	<p>Q10 – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar a opinião do entrevistado sobre as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. 	<p>Q11 – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o impacte da implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico na alteração das formas de trabalhar do entrevistado com os seus pares. 	<p>Q12 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu (ou não) a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas? Se não, porquê? Se sim, dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas.</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o entendimento do entrevistado sobre gestão do currículo. 	<p>Q1 – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado quanto ao modo como a gestão do currículo é ou não promovida ao nível do departamento curricular e do conselho de turma. 	<p>Q2 – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Promove-se mais numa estrutura que noutra? Se sim, em qual e porquê? Se não, porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o modo como são elaboradas as planificações didácticas, actividades e restante material pedagógico. Perceber que relação o entrevistado estabelece entre gestão do currículo e o trabalho didáctico que a concretiza. 	<p>Q3 – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer se o entrevistado desenvolve actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares e o modo como são planificadas. 	<p>Q4 – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar o modo como essas articulações, caso existam, são avaliadas; 	<p>(Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior.) Q5 – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar o entrevistado sobre o modo como as articulações desenvolvidas se reflectem na concretização das aprendizagens dos alunos; 	<p>(Caso tenha respondido afirmativamente à questão 4) Q6 – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Auscultar a opinião do entrevistado quanto ao processo de elaboração do PCT na escola onde lecciona. 	<p>Q7 – Como e por quem é elaborado o PCT nesta Escola? Concorde com esse processo? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a opinião do entrevistado sobre a gestão do currículo efectuada ao nível do PCT. 	<p>Q8 – Em sua opinião, para que serve o PCT? No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Averiguar a opinião do entrevistado quanto à influência de acções planeadas num PCT ao nível da gestão de currículo e da planificação de estratégias de ensino. 	<p>Q9 – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.</p>

ANEXO 13C1 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo; ▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; ▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao relacionamento e modo como interagem os professores com o Conselho Executivo. 	Q1 – Como caracteriza o relacionamento entre os professores desta escola e a forma como interagem com o Conselho Executivo? Apresente alguns exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado quanto ao modo como exerce o seu papel de Presidente do Conselho Executivo. 	Q2 – Enquanto Presidente do Conselho Executivo considera-se um líder? Se sim, como exerce a liderança? Se não, como encara o seu papel?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao clima/ambiente em que decorre o trabalho docente na escola. 	Q3 – Como caracteriza o clima/ambiente em que decorre o trabalho docente nesta escola e em que medida contribui para tal?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância das relações estabelecidas entre os professores para o desenvolvimento do trabalho docente. 	Q4 – Em que medida, o trabalho inerente à actividade docente é ou não condicionado pelas relações estabelecidas entre os professores e entre estes e o Conselho Executivo? Apresente alguns exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado sobre possíveis sugestões passíveis de reforçar e/ou melhorar a cultura docente existente entre os professores desta escola. 	Q5 – Apresente algumas sugestões que, em sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar a cultura docente existente entre os professores desta escola? Destaque os seus possíveis contributos para tal.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar o modo como é conseguida a preservação dos espaços físicos e em que medida se repercute nos professores e alunos. 	Q6 – A preservação dos espaços físicos desta escola é uma evidência. Como é conseguida a implementação desta atitude e em que medida se repercute nos professores e alunos?
---	--

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o entendimento do entrevistado sobre o modo como os professores da escola trabalham. 	Q1 – Como caracteriza o trabalho desenvolvido pelos professores desta escola? Procure exemplificar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a valorização que atribui ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente e sobre o papel que desempenha ou não na dinamização do mesmo. 	Q2 – Enquanto Presidente do Conselho Executivo valoriza ou não o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente? Em que estruturas pensa que ele é mais efectivo? Qual o seu papel, se algum, na dinamização de trabalho colaborativo entre os professores desta escola? Dê exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e os constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores da escola. 	Q3 – Em sua opinião, quais as mais-valias do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores desta escola? E quais os principais constrangimentos? Relativamente aos constrangimentos mencionados o que pensa fazer para os minimizar?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre as condições essenciais a um efectivo desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores da escola. 	Q4 – Que condições considera essenciais para um efectivo desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores desta escola?

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a valorização que atribui à gestão do currículo e sobre o papel que desempenha ou não na promoção da adequação e gestão do currículo nacional ao contexto dos alunos da escola que preside. 	Q1 – Enquanto Presidente do Conselho Executivo valoriza ou não a gestão do currículo? Qual o seu papel, se algum, na promoção da adequação e gestão do currículo nacional ao contexto dos alunos desta escola? Dê exemplos.

▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e os constrangimentos inerentes à gestão do currículo na escola que preside.	Q2 – Em sua opinião, quais as mais-valias inerentes à gestão do currículo? E os principais constrangimentos nesta escola? Relativamente aos constrangimentos o que pensa fazer para os minimizar?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre o modo como se adequa e gere o currículo nacional na escola que preside.	Q3 – O que acha que se faz nesta escola ao nível da adequação e gestão do currículo nacional? Saliente alguns exemplos.
▪ Identificar a estrutura/órgão da escola onde, na opinião do inquirido, se prioriza a gestão do currículo.	Q4 – Em que estrutura/órgão desta escola se promove mais a gestão do currículo? Porquê?
▪ Averiguar se o desenvolvimento de articulações entre ciclos e áreas curriculares é uma prioridade na escola presidida pelo entrevistado.	Q5 – Considera que nesta escola o desenvolvimento de articulações entre ciclos e áreas curriculares é uma prioridade? Se sim, exemplifique. Se não, porquê?
▪ Auscultar o entrevistado sobre os factores essenciais ao desenvolvimento das articulações anteriormente referidas.	Q6 – Em sua opinião, quais os factores essenciais ao desenvolvimento das articulações anteriormente referidas?

BLOCO TEMÁTICO D – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Averiguar a importância atribuída pelo entrevistado ao protocolo de colaboração estabelecido entre a Escola e a Universidade de Aveiro.	Q1 – Qual a importância que atribui ao protocolo de colaboração estabelecido entre a escola que preside e o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro?
▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e/ou constrangimentos resultantes da implementação do protocolo de colaboração estabelecido.	Q2 – Em sua opinião, que mais-valias e/ou constrangimentos resultaram da implementação do referido protocolo, ao nível da escola, professores e alunos?
▪ Conhecer o modo como o entrevistado acompanhou as actividades desenvolvidas no âmbito do protocolo de colaboração.	Q3 – De que forma acompanhou as actividades desenvolvidas no âmbito do Protocolo estabelecido?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre possíveis propostas de acções a desenvolver em futuras parcerias.	Q4 – Atendendo à sua experiência profissional e ao contexto da escola que preside, indique propostas de acções possíveis de serem dinamizadas em futuras parcerias?

ANEXO 13C2 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo; ▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; ▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao relacionamento entre os professores da escola e modo como interagem os que constituem o Conselho Pedagógico. 	Q1 – Como caracteriza o relacionamento entre os professores desta escola e a forma como interagem os professores que constituem o Conselho Pedagógico? Apresente alguns exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado quanto ao modo como exerce o seu papel de Presidente do Conselho Pedagógico. 	Q2 – Enquanto Presidente do Conselho Pedagógico considera-se um líder? Se sim, como exerce a liderança? Se não, como encara o seu papel?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao clima/ambiente em que decorre o trabalho docente na escola. 	Q3 – Como caracteriza o clima/ambiente em que decorre o trabalho docente nesta escola e em que medida contribui para tal?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância das relações estabelecidas entre os professores para o desenvolvimento do trabalho docente. 	Q4 – Em que medida, o trabalho inerente à actividade docente é ou não condicionado pelas relações estabelecidas entre os professores e entre estes e o Conselho Pedagógico? Apresente alguns exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado sobre possíveis sugestões passíveis de reforçar e/ou melhorar a cultura docente existente entre os professores desta escola. 	Q5 – Apresente algumas sugestões que, em sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar a cultura docente existente entre os professores desta escola? Destaque os seus possíveis contributos para tal.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar o modo como é conseguida a preservação dos espaços físicos e em que medida se repercute nos professores e alunos. 	Q6 – A preservação dos espaços físicos desta escola é uma evidência. Como é conseguida a implementação desta atitude e em que medida se repercute nos professores e alunos?
---	--

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o entendimento do entrevistado sobre o modo como os professores da escola trabalham. 	Q1 – Como caracteriza o trabalho desenvolvido pelos professores desta escola? Procure exemplificar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a valorização que atribui ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente e sobre o papel que desempenha ou não na dinamização do mesmo. 	Q2 – Enquanto Presidente do Conselho Pedagógico valoriza ou não o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente? Em que estruturas pensa que ele é mais efectivo? Qual o seu papel, se algum, na dinamização de trabalho colaborativo entre os professores desta escola? Dê exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e os constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores da escola. 	Q3 – Em sua opinião, quais as mais-valias do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores desta escola? E quais os principais constrangimentos? Relativamente aos constrangimentos mencionados o que pensa fazer para os minimizar?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre as condições essenciais a um efectivo desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores da escola. 	Q4 – Que condições considera essenciais para um efectivo desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores desta escola?

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a valorização que atribui à gestão do currículo e sobre o papel que desempenha ou não na promoção da adequação e gestão do currículo nacional ao contexto dos alunos da escola que preside. 	Q1 – Enquanto Presidente do Conselho Pedagógico valoriza ou não a gestão do currículo? Qual o seu papel, se algum, na promoção da adequação e gestão do currículo nacional ao contexto dos alunos desta escola? Dê exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e os constrangimentos inerentes à gestão do currículo na escola que preside. 	Q2 – Em sua opinião, quais as mais-valias inerentes à gestão do currículo? E os principais constrangimentos nesta escola? Relativamente aos constrangimentos mencionados o que pensa fazer para os minimizar?

▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre o modo como se adequa e gere o currículo nacional na escola que preside.	Q3 – O que acha que se faz nesta escola ao nível da adequação e gestão do currículo nacional? Saliente alguns exemplos.
▪ Identificar a estrutura/órgão da escola onde, na opinião do inquirido, se prioriza a gestão do currículo.	Q4 – Em que estrutura/órgão desta escola se promove mais a gestão do currículo? Porquê?
▪ Averiguar se o desenvolvimento de articulações entre ciclos e áreas curriculares é uma prioridade na escola presidida pelo entrevistado.	Q5 – Considera que nesta escola o desenvolvimento de articulações entre ciclos e áreas curriculares é uma prioridade? Se sim, exemplifique. Se não, porquê?
▪ Auscultar o entrevistado sobre os factores essenciais ao desenvolvimento das articulações anteriormente referidas.	Q6 – Em sua opinião, quais os factores essenciais ao desenvolvimento das articulações anteriormente referidas?

BLOCO TEMÁTICO D – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Averiguar a importância atribuída pelo entrevistado ao protocolo de colaboração estabelecido entre a Escola e a Universidade de Aveiro.	Q1 – Qual a importância que atribui ao protocolo de colaboração estabelecido entre a escola que preside e o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro?
▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e/ou constrangimentos resultantes da implementação do protocolo de colaboração estabelecido.	Q2 – Em sua opinião, que mais-valias e/ou constrangimentos resultaram da implementação do referido protocolo, ao nível da escola, professores e alunos?
▪ Conhecer o modo como o entrevistado acompanhou as actividades desenvolvidas no âmbito do protocolo de colaboração.	Q3 – De que forma acompanhou as actividades desenvolvidas no âmbito do Protocolo estabelecido?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre possíveis propostas de acções a desenvolver em futuras parcerias.	Q4 – Atendendo à sua experiência profissional e ao contexto da escola cujo Conselho Pedagógico preside, indique propostas de acções passíveis de serem dinamizadas em futuras parcerias?

ANEXO 13C3 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo; ▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; ▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao relacionamento e a forma como interagem os professores do departamento que coordena. 	<p>Q1 – Como caracteriza o relacionamento e a forma como interagem os professores do departamento que coordena? Apresente alguns exemplos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado quanto ao modo como exerce o seu papel de Coordenadora de Departamento. 	<p>Q2 – Enquanto Coordenadora do Departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, considera-se uma líder? Se sim, como exerce a liderança? Se não, como encara o seu papel?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado quanto ao clima/ambiente em que decorre o trabalho entre os professores do departamento que coordena. 	<p>Q3 – Como caracteriza o clima/ambiente em que decorre o trabalho entre os professores do departamento que coordena e em que medida contribui para tal?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância das relações estabelecidas entre os professores do departamento que coordena. 	<p>Q4 – Em que medida, o trabalho inerente à actividade docente é ou não condicionado pelas relações estabelecidas entre os professores do departamento que coordena? Destaque os seus possíveis contributos para tal.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar o entrevistado sobre possíveis sugestões passíveis de reforçar e/ou melhorar a cultura docente existente entre os professores do departamento que coordena. 	Q5 – Apresente algumas sugestões que, em sua opinião, poderão reforçar e/ou melhorar a cultura docente existente entre os professores do departamento que coordena?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar o modo como é conseguida a preservação dos espaços físicos e em que medida se repercute nos professores e alunos. 	Q6 – A preservação dos espaços físicos desta escola é uma evidência. Como é conseguida a implementação desta atitude e em que medida se repercute nos professores e alunos?

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o entendimento do entrevistado sobre o modo como trabalham os professores do departamento que coordena. 	Q1 – Como caracteriza o trabalho desenvolvido pelos professores do departamento que coordena? Procure exemplificar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a valorização que atribui ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente e sobre o papel que desempenha ou não na dinamização do mesmo. 	Q2 – Enquanto Coordenadora de Departamento valoriza ou não o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente? Qual o seu papel, se algum, na dinamização de trabalho colaborativo entre os professores do departamento que coordena? Dê exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e os constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores do departamento que coordena. 	Q3 – Em sua opinião, quais as mais-valias do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores do departamento que coordena? E quais os principais constrangimentos? Relativamente aos constrangimentos mencionados o que pensa fazer para os minimizar?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre as condições essenciais a um efectivo desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores do departamento que coordena. 	Q4 – Que condições considera essenciais para um efectivo desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores do departamento que coordena?

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre a valorização que atribui à gestão do currículo e sobre o papel que desempenha ou não na promoção da adequação e gestão do currículo nacional ao contexto dos alunos da escola. 	Q1 – Enquanto Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, valoriza ou não a gestão do currículo? Qual o seu papel, se algum, na promoção da adequação e gestão do currículo nacional ao contexto dos alunos desta escola? Dê exemplos.

▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e os constrangimentos inerentes à gestão do currículo na escola.	Q2 – Em sua opinião, quais as mais-valias inerentes à gestão do currículo? E os principais constrangimentos? Relativamente aos constrangimentos o que pensa fazer para os minimizar?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre o modo como se adequa e gere o currículo nacional no departamento que coordena.	Q3 – O que acha que se faz no departamento que coordena ao nível da adequação e gestão do currículo nacional? Saliente alguns exemplos.
▪ Averiguar se o desenvolvimento de articulações entre ciclos e áreas curriculares é uma prioridade dos professores do departamento que coordena.	Q4 – Considera que no departamento que coordena o desenvolvimento de articulações entre ciclos e áreas curriculares é uma prioridade dos professores do departamento? Se sim, exemplifique. Se não, porquê?
▪ Auscultar o entrevistado sobre os factores essenciais ao desenvolvimento das articulações anteriormente referidas.	Q5 – Em sua opinião, quais os factores essenciais ao desenvolvimento das articulações anteriormente referidas?

BLOCO TEMÁTICO D – PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE DE AVEIRO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Averiguar a importância atribuída pelo entrevistado ao protocolo de colaboração estabelecido entre a Escola e a Universidade de Aveiro.	Q1 – Qual a importância que atribui ao protocolo de colaboração estabelecido entre a escola que preside e o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro?
▪ Auscultar a opinião do entrevistado sobre as mais-valias e/ou constrangimentos resultantes da implementação do protocolo de colaboração estabelecido ao nível dos professores do departamento que coordena e dos alunos.	Q2 – Em sua opinião, que mais-valias e/ou constrangimentos resultaram da implementação do referido protocolo, ao nível dos professores do departamento que coordena e dos alunos?
▪ Conhecer o modo como o entrevistado acompanhou as actividades desenvolvidas no âmbito do protocolo de colaboração.	Q3 – De que forma acompanhou as actividades desenvolvidas no âmbito do Protocolo estabelecido?
▪ Averiguar a opinião do entrevistado sobre possíveis propostas de acções a desenvolver em futuras parcerias.	Q4 – Atendendo à sua experiência profissional e ao contexto desta escola, indique propostas de acções possíveis de serem dinamizadas em futuras parcerias?

**ANEXO 14A - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A DOZE PROFESSORES DE UM CONSELHO DE TURMA DE 8º ANO DE
ESCOLARIDADE**

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Critérios de selecção	Bom ambiente (3)	ECT1 – “O bom ambiente que me disseram que existia nesta escola” ECT2 – “bom ambiente” ECT9 – “Boa publicidade por parte de um colega, ou seja, de que existia um excelente ambiente”
		Projecto da Escola (2)	ECT8 – “O Projecto desta escola” ECT12 – “Projecto da Escola, relacionado com os “afectos”, algo que considero fundamental, tanto para um bom ambiente de trabalho entre pares, como para a protecção e garantia do sucesso de todos os jovens, principalmente aqueles que não têm uma estrutura familiar equilibrada e funcional”
		Colocação aleatória (3)	ECT3 - “Não concorri directamente para esta escola, até porque não a conhecia” ECT10 – “Não concorri especificamente para esta escola, fiquei colocada em código de concelho” ECT11 – “Não concorri especificamente a esta escola”
		Proximidade da área de residência (5)	ECT4 – “perto da minha residência” ECT5 – “Proximidade à residência” ECT6 – “Proximidade da residência” ECT7 – “Proximidade da minha área de residência” ECT12 – “Em primeiro lugar, este local de ensino ficava próximo da minha residência”
	Aspectos positivos	Relacionamento entre colegas (7)	ECT1 – “Apresenta um bom ambiente de trabalho entre colegas” ECT4 – “bom ambiente que há entre colegas” ECT5 – “a boa relação entre colegas” ECT6 – “bom ambiente de trabalho entre colegas” ECT9 – “bom ambiente entre os professores” ECT10 – “esta escola apresenta um bom ambiente de trabalho entre professores” ECT11 – “bom relacionamento e colaboração entre toda a comunidade escolar”

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Aspectos positivos	Relacionamento entre professor e alunos (6)	<p>ECT2 – “nesta escola os alunos são humildes, não temos casos de indisciplina graves. Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar”</p> <p>ECT5 – “boa relação entre professor e os alunos”</p> <p>ECT6 – “boa relação entre professor e alunos”</p> <p>ECT7 – “bom relacionamento entre professores e alunos”</p> <p>ECT8 – “bom ambiente entre alunos e professores”</p> <p>ECT9 – “bom ambiente entre alunos e professores”</p>
		Condições físicas (7)	<p>ECT1 – “é um edifício recente e bem conservado, permitindo boas condições de trabalho”</p> <p>ECT3 – “excelente localização, boas instalações e óptimos recursos”</p> <p>ECT6 – “edifício recente e bem conservado”</p> <p>ECT8 – “o espaço físico, que é muito agradável”</p> <p>ECT10 – “De realçar, ainda, as boas condições físicas que esta escola tem”</p> <p>ECT11 – “Sendo um edifício relativamente recente, tem conseguido permanecer em bom estado de conservação”</p> <p>ECT12 – “Instalações confortáveis e materiais didácticos diversificados”</p>
		Participação em projectos (1)	ECT7 – “participação em diversos projectos de reconhecida qualidade”

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Aspectos negativos	Alunos (7)	<p>ECT1 – “saliento a heterogeneidade dos alunos em termos intelectuais e socio-económicos, (...) outros provenientes de famílias disfuncionais, bem como com problemas de aprendizagem”</p> <p>ECT3 – “baixas expectativas e ambições dos alunos, em termos de carreira futura”</p> <p>ECT6 – “problemas de aprendizagem”</p> <p>ECT7 – “as dificuldades de aprendizagem dos alunos que se reflectem, consequentemente, no seu aproveitamento escolar”</p> <p>ECT11 – “heterogeneidade dos alunos a nível intelectual”</p> <p>ECT12 – “Os alunos pertencem, na maioria, a um contexto socio-económico desfavorável, havendo por isso muitas dificuldades de aprendizagem”</p>
		Burocracia (2)	<p>ECT8 – “excesso de burocracia por exemplo”</p> <p>ECT9 – “excesso de burocracia”</p>
		Isolamento geográfico (3)	<p>ECT1 – “A escola encontra-se localizada num espaço isolado o que dificulta a interacção da escola com o meio envolvente”</p> <p>ECT6 – “A escola encontra-se localizada num espaço isolado”</p> <p>ECT11 – “localização da escola num espaço isolado”</p>
		“Guerras de bastidores”(3)	<p>ECT3 – “ambiente entre docentes bastante dividido e pouco coeso”</p> <p>ECT4 – “pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função”</p> <p>ECT12 – “Existe alguma rivalidade entre os docentes e espírito competitivo, que gera desentendimentos, zangas, desconfiança, e discussões nas reuniões e no espaço escolar. Há uma luta interna entre alguns pares que pretendem ser considerados excelentes e isso quebra completamente o “projecto dos afectos” e o clima de confiança”</p>
		Individualismo docente (1)	<p>ECT2 – “destaco o facto dos professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas”</p>

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Permanência	Mudava (3)	<p>ECT2 – “mudava de escola. (...) Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto! (...) Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas”</p> <p>ECT3 – “Talvez. Embora a escola seja exemplar em vários domínios, há outras variáveis em jogo que me podiam levar a querer mudar de escola. (...) Preferia uma escola mais perto do Porto (cidade onde resido), com ensino secundário e com maior percentagem de homens em relação ao total de docentes. (...)e ainda porque prefiro ambientes mais desafiantes e francos e acho que esta escola tem um grande predomínio de mulheres no seu corpo docente o que contribui para um clima de grupos e de divisões”</p> <p>ECT10 – “Sim. (...) Uma do concelho de Matosinhos, na medida em que é a minha área de residência”</p>
		Não mudava (9)	<p>ECT4 – “não mudaria de escola”</p> <p>ECT1 – “Não”</p> <p>ECT5 – “Não mudaria de escola”</p> <p>ECT6 – “Não”</p> <p>ECT7 – “Não mudava de escola”</p> <p>ECT8 – “Não”</p> <p>ECT9 – “Neste momento talvez não”</p> <p>ECT11 – “Não”</p> <p>ECT12 – “Não”</p>

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
		Inexistente a rara	-----
		Média a elevada (12)	<p>ECT1 – “Considero que a escola valoriza o trabalho desenvolvido pelos docentes”</p> <p>ECT2 – “considero que valoriza”</p> <p>ECT3 – “Considero que a escola valoriza e incentiva o trabalho desenvolvido pelos professores”</p> <p>ECT4 – “Sim, valoriza e não coloca entraves ao trabalho das pessoas, o que já é muito importante”</p> <p>ECT5 – “Acho que esta escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores”</p> <p>ECT6 – “Considero que a escola valoriza o trabalho desenvolvido pelos docentes”</p> <p>ECT7 – “Considero que a escola valoriza o trabalho desenvolvido pelos docentes”</p> <p>ECT8 – “Sinto que a minha escola valoriza o trabalho dos professores”</p> <p>ECT9 – “Depende do tipo de trabalho”</p> <p>ECT10 – “Sim, pois todos os professores são apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão”</p> <p>ECT11 – “Considero que a escola onde lecciono valoriza bastante o trabalho desenvolvido pelos docentes”</p> <p>ECT12 - “Dado o elevado grau de exigência da escola na execução das actividades, valorizam-se. (...) Contudo, quando algo corre menos bem, também são realçados os aspectos negativos, com vista à melhoria e correcção do que correu menos bem”</p>
Trabalho docente	Valorização		

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Valorização	<p>Aspectos valorizados (projectos)</p> <p>ECT1 – “somos apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão. Exemplificando, todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola”</p> <p>ECT2 – “Por exemplo, o trabalho elaborado pelos alunos sob a orientação dos professores de expressões plásticas é amplamente divulgado. A escola tem o cuidado de partilhar esses trabalhos com a comunidade educativa e de evidenciar o trabalho realizado por esses professores, focando o nome do departamento curricular a que pertencem, bem como o nome dos professores envolvidos”</p> <p>ECT3 – “No meu caso particular posso referir, como exemplo, o incentivo e o reconhecimento por parte da escola (Conselho Executivo e outros) relativamente à reformulação do jornal do agrupamento. Nesta tarefa tenho-me sentido apoiada, incentivada e valorizada, embora tenha também ficado decepcionada com a reacção de alguns docentes. De alguns docentes não ouvi uma única palavra de apreço e assisti a uma recusa em adquirir ou incentivar os alunos e os encarregados de educação a adquirirem os jornais que, sinceramente, não entendo”</p> <p>ECT4 – “Sempre que há uma ideia ou que queremos fazer algo de diferente apoiam-nos e estão sempre abertos a sugestões e desafios”</p> <p>ECT5 – “Falo por experiência própria, pois estou a desenvolver um projecto há 4 anos e a escola tem feito a minha requisição anualmente”</p> <p>ECT6 – “todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola”</p> <p>ECT7 – “somos apoiados no incremento de novos projectos, nomeadamente pelos Órgãos de Gestão”</p> <p>ECT8 – “Nas reuniões gerais os erros são abordados, mas os sucessos são valorizados”</p>

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Valorização	Aspectos valorizados	<p>ECT9 – “Apenas posso referir-me a actividades extra curriculares tais como as actividades relacionadas com a música ou poesia, sendo estas mais acarinhadas pelos principais responsáveis”</p> <p>ECT10 – “Exemplificando, todas as actividades propostas, no âmbito do Projecto Curricular de Turma B do oitavo ano, foram aceites e apoiadas pela escola, bem como a actividade no âmbito da disciplina de Português “Tertúlia – O Mar e o Povo Português”</p> <p>ECT11 – “Na minha opinião, o órgão de gestão apoia e incentiva a criação de novos projectos, aprovando-os sempre que se verifique a sua viabilidade”</p> <p>ECT12 – “todos os trabalhos que são realmente positivos, e que favoreçam as aprendizagens dos discentes, que exerçam grande impacto sobre o exterior e sobre a comunidade educativa”</p>
	Percepção da forma de trabalhar dos pares	Isolado (3)	<p>ECT10 – “Só é realizado de uma forma isolada quando está relacionado com as características do próprio projecto e/ou incompatibilidades em termos de horários”</p> <p>ECT11 – “quando as especificidades dos projectos em questão e e/ou incompatibilidades em termos de horários não o permitem, também existe trabalho isolado por parte dos professores”</p> <p>ECT12 – “Dada a escassez de tempo para o exercício da componente de trabalho individual, há momentos de pouco trabalho colaborativo, sobretudo ao nível da preparação de aulas”</p>

Bloco Temático A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Percepção da forma de trabalhar dos pares	Colaborativo (12)	<p>ECT1 – “Considero que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo”</p> <p>ECT2 – “Eu acho que há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente, por exemplo no departamento curricular das Expressões há preocupação dos professores do 2º e 3º ciclos em promover articulações”</p> <p>ECT3 – “Na minha opinião existe algum trabalho colaborativo nesta escola”</p> <p>ECT4 – “É difícil ser participativo e colaborativo, mas tenta-se que seja”</p> <p>ECT5 – “Na minha opinião, o trabalho dos professores desta escola é participativo e colaborativo”</p> <p>ECT6 – “Considero que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo”</p> <p>ECT7 – “Considero que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo”</p> <p>ECT8 – “Considero que a colaboração é muito comum”</p> <p>ECT9 – “Moderadamente colaborativo”</p> <p>ECT10 – “Penso que o trabalho dos docentes desta escola é predominantemente colaborativo”</p> <p>ECT11 – “Considero o trabalho dos professores desta escola como sendo predominantemente participativo e colaborativo”</p> <p>ECT12 – “Fazendo a comparação com outras escolas onde leccionei, considero que nesta existe trabalho colaborativo bastante profícuo”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	<p>Frequência</p> <p>ECT1 – “No conselho de turma a gestão do currículo não é tão evidente.”</p> <p>ECT2 – “Ao nível do conselho de turma considero que não se promove a gestão do currículo.”</p> <p>ECT3 – “Nesta escola considero que, no geral, se promove mais a gestão do currículo ao nível do conselho de turma.”</p> <p>ECT4 – “Ao nível do conselho de turma realiza-se mais, principalmente quando se adapta o currículo à turma e às experiências de cada aluno.”</p> <p>ECT5 – “Nas reuniões de Conselho de Turma não se trabalha muito a gestão curricular. Estas reuniões são essencialmente destinadas para a avaliação dos alunos, para análise do aproveitamento e comportamento da turma e/ou para análise de alguma situação específica de um aluno.”</p> <p>ECT6 – “No conselho de turma a gestão do currículo é pouco efectiva.”</p> <p>ECT7 – “No conselho de turma a gestão do currículo é escassa.”</p> <p>ECT8 – “Ao nível do conselho de turma penso que a gestão do currículo não é tão frequente como ao nível do departamento.”</p> <p>ECT9 – “Ao nível do conselho de turma um pouco se, efectivamente, se adequarem as metodologias e as aprendizagens aos interesses e necessidades dos alunos.”</p> <p>ECT10 – “Promove-se mais a gestão do currículo no Conselho de turma, porque é nesta reunião que se faz todas as alterações possíveis e necessárias para os alunos desenvolverem as suas competências.”</p> <p>ECT11 – “Considero que se promove mais a gestão do currículo no conselho de turma, visto ser nesta reunião que se procede às alterações e reajustamentos necessários para que os alunos desenvolvam as suas competências.”</p> <p>ECT12 – “É nos Conselhos de Turma que se promove mais a gestão curricular, tendo em conta as dificuldades dos alunos.”</p>
		<p>Evidências</p> <p>ECT1 – “A gestão do currículo consiste em adequar aos alunos de cada turma o que foi definido ao nível do departamento curricular, salvaguardando os interesses, as dificuldades e os ritmos dos alunos de cada turma.”</p> <p>ECT2 – “Em termos de conselho de turma, na minha opinião, não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	<p>ECT3 – “Ao nível do conselho de turma promove-se a gestão curricular através da evolução do currículo traduzido para um currículo trabalhado, ou seja, definem-se estratégias e actividades para a construção das aprendizagens, de acordo com as características e necessidades da turma. Trabalha-se e desenvolve-se o PCT.”</p> <p>ECT4 – “Ao nível do conselho de turma, gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto.”</p> <p>ECT5 – “Ao nível do conselho de turma ajusta-se a planificação e as diferentes actividades aos alunos tendo em consideração as suas necessidades.”</p> <p>ECT6 – “Ao nível do conselho de turma são registadas em acta e em projecto curricular as alterações efectuadas nas planificações, o cumprimento do programa e outros aspectos considerados relevantes.”</p> <p>ECT7 – “No conselho de turma a gestão do currículo consiste em decidir formas comuns de intervir com os alunos e na adequação das planificações ao perfil da turma.”</p> <p>ECT8 – “São promovidas avaliações diagnósticas que nas reuniões intercalares orientam a forma como devemos gerir as nossas estratégias em função da clarificação dos objectivos. Durante os diversos conselhos coordenamos estratégias no mesmo sentido, ou ainda em conversas de acordo com a urgência.”</p> <p>ECT9 – “Adequam-se metodologias de trabalho e de actuação de acordo com as necessidades dos alunos.”</p> <p>ECT10 – “Faz-se a articulação curricular a nível das características educativas da turma face ao PCT tendo em conta os níveis de prioridades educativas da turma. [...] Escolha de estratégias para cada turma.”</p> <p>ECT11 – “Procede-se à articulação curricular considerando as características educativas da turma face ao seu Projecto Curricular, tendo em conta os seus níveis de prioridades educativas. São registadas em acta e em projecto curricular as alterações efectuadas nas planificações, o cumprimento do programa e outros aspectos considerados relevantes.”</p> <p>ECT12 – “Promover a interdisciplinaridade [...] adaptar o programa às características da turma, tendo em conta as situações específicas de alunos.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho de Turma Elaboração de documentos pedagógicos	<p>ECT1 – “No do conselho de turma as actividades e os materiais são elaborados individualmente, salvo as situações de visitas de estudo ou de outras actividades que envolvam mais do que uma disciplina.”</p> <p>ECT2 – “No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos e quando é possível tenta-se que haja articulações curriculares que envolvam outras áreas curriculares.”</p> <p>ECT3 – “Ao nível do conselho de turma são discutidos alguns aspectos ligados às planificações didácticas, definidos procedimentos de articulação de conteúdos, planeadas actividades interdisciplinares e elaboradas as respectivas planificações.”</p> <p>ECT4 – “Para as reuniões de conselho de turma cada professor leva as planificações anteriormente elaboradas e analisa-se a possibilidade de trabalhar em articulação com Área de Projecto ou mesmo em Estudo Acompanhado. Se há um determinado tema organizador, cada professor analisa a sua sequência programática, decide o momento em que poderá articular, define alguns objectivos e estratégias a desenvolver e depois apresenta a sua proposta em reunião de conselho de turma.”</p> <p>ECT5 – “Ao nível do conselho de turma são apenas reajustadas os materiais elaborados nas reuniões de departamento e cada professor nas suas aulas utiliza o material que elabora.”</p> <p>ECT6 – “No conselho de turma cabe a cada professor realizar os acertos necessários, sobretudo de estratégias e material a utilizar para leccionar os diferentes conteúdos.”</p> <p>ECT7 – “As planificações das actividades são realizadas por área disciplinar e procura-se, sempre que possível, a interdisciplinaridade e o envolvimento das várias disciplinas e respectivos docentes.”</p> <p>ECT8 – “Ao nível do conselho de turma, todo o processo de planificação de documentos realizada em contexto de departamento vai reflectir-se no Conselho de Turma, promovendo uma prática lectiva mais acessível e dinâmica.”</p> <p>ECT9 – “São, geralmente, elaboradas individualmente, excepto as visitas de estudo.”</p> <p>ECT10 – “São reestruturadas as planificações tendo em conta as diferenças das turmas.”</p> <p>ECT11 – “As planificações são reestruturadas tendo em conta as especificidades de cada turma.”</p> <p>ECT12 – “Recolhem-se informações-chave sobre a turma e o seu funcionamento; sobre as características de cada aluno e as suas dificuldades. Este é o ponto de partida para efectuar a gestão do currículo.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	<p>Frequência</p> <p>ECT1 – “Penso que no departamento se promove mais a gestão do currículo, talvez porque as reuniões são mais frequentes e como leccionamos disciplinas afins é mais fácil.”</p> <p>ECT2 – “Ao nível do departamento sinto que se promove frequentemente a gestão do currículo.”</p> <p>ECT3 – “No departamento curricular trabalha-se mais na gestão curricular ao nível meso.”</p> <p>ECT4 – “No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento.”</p> <p>ECT5 – “É nas reuniões de Departamento Curricular onde se promove mais a gestão flexível do currículo.”</p> <p>ECT6 – “Promove-se mais a gestão do currículo em Departamento, porque como estão várias áreas disciplinares juntas poder-se-á estabelecer comparações que são enriquecedoras.”</p> <p>ECT7 – “A gestão do currículo promove-se mais no departamento.”</p> <p>ECT8 – “Julgo que se promove a gestão do currículo com alguma frequência.”</p> <p>ECT9 – “Talvez no departamento e ao nível das áreas disciplinares, seja a estrutura onde se promove mais a gestão do currículo.”</p> <p>ECT10 – “Realiza-se alguma gestão curricular.”</p> <p>ECT11 – “Promove-se a gestão do currículo com pouca frequência.”</p> <p>ECT12 – “Ao nível do departamento curricular, efectua-se menos a gestão curricular do que seria desejável.”</p>
		<p>Evidências</p> <p>ECT1 – “No departamento curricular gerir o currículo é decidir o que se vai leccionar nos diferentes anos lectivos, os temas que vamos privilegiar, os critérios de avaliação e os instrumentos a utilizar.”</p> <p>ECT2 – “Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada.”</p> <p>ECT3 – “No departamento curricular promove-se a gestão do currículo através da construção dos currículos traduzidos, com a selecção de aprendizagens comuns, definição de estratégias de aprendizagem e sugestão de actividades interdisciplinares, embora ache que este trabalho é feito de uma forma algo superficial.”</p> <p>ECT4 – “Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	<p>ECT5 – “Ao nível do departamento curricular faz-se a análise do currículo nacional, a planificação dos conteúdos programáticos, a criação de actividades e material didáctico específico para a disciplina.”</p> <p>ECT6 – “Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo é feita através da planificação anual e de revisões trimestrais. Estas revisões relacionam-se com a adaptação do currículo de acordo com o ano de escolaridade e/ou turma.”</p> <p>ECT7 – “No departamento curricular a gestão do currículo realiza-se através da planificação anual e de alguns reajustes trimestrais.”</p> <p>ECT8 – “Nas reuniões e nas conversas informais obtenho os meios que me permitem avançar com segurança e de forma a poder motivar os alunos e tornar acessíveis os conteúdos propostos.”</p> <p>ECT9 – “Definem-se as competências prioritárias a desenvolver, a sequência de conteúdos programáticos a abordar por ano de escolaridade, planificam-se actividades e decidem-se formas de actuar comuns para situações similares.”</p> <p>ECT10 – “A gestão do currículo faz-se através distribuição da carga lectiva a nível de ano escolar; as planificações a médio e longo prazo. [...] se discutem metodologias a privilegiar.”</p> <p>ECT11 – “Planificação anual e de revisões trimestrais relacionadas com a adaptação do currículo de acordo com o ano de escolaridade e/ou turma. A gestão do currículo faz-se também através da distribuição da carga lectiva a nível de ano escolar.”</p> <p>ECT12 – “Fazer reajustes e adaptações nas planificações de acordo com as necessidades e as dificuldades que se vão verificando no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem. [...] Efectuam-se planificações, cujo cumprimento é dado a conhecer nestas sessões, no final de cada período lectivo. Quando há dificuldades no cumprimento do trabalho inicialmente previsto, reformulam-se as planificações.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	<p>Elaboração de documentos pedagógicos</p> <p>ECT1 – “Ao nível do departamento curricular as planificações, as actividades e alguns dos materiais são elaborados em pequenos grupos de trabalho, normalmente entre os professores que têm os mesmos anos de escolaridade.”</p> <p>ECT2 – “Ao nível do departamento, as planificações são elaboradas anualmente e vão sofrendo os reajustes necessários quanto à sua sequencialidade. As actividades também são lançadas em termos de departamento, tendo em conta cada ano de escolaridade. Ao nível dos materiais pedagógicos não são elaborados ao nível do departamento.”</p> <p>ECT3 – “Ao nível do departamento curricular são apresentadas as planificações didácticas mas numa perspectiva de recolha e não de esboço, debate e moldagem. São também apresentadas ideias ou intenções de actividades e discutido o seu possível carácter interdisciplinar ou transdisciplinar. Tudo isto de uma forma mais passiva e estática do que activa e dinâmica, como deveria ser.”</p> <p>ECT4 – “Em departamento, as planificações anuais, das unidades temáticas e os materiais são elaboradas pelos professores que leccionam a mesma área disciplinar.”</p> <p>ECT5 – “Ao nível do departamento curricular são elaboradas pelos grupos disciplinares e por anos lectivos.”</p> <p>ECT6 – “Ao nível do departamento curricular são realizadas por área disciplinar.”</p> <p>ECT7 – “As planificações actividades concernentes ao respectivo departamento são realizadas por área disciplinar e depois são feitos ajustamentos na reunião de Departamento.”</p> <p>ECT8 – “As planificações, incluindo os materiais, são elaborados pelos elementos da área disciplinar, assim como as actividades que serão futuramente aprovadas pelo departamento.”</p> <p>ECT9 – “São elaboradas por disciplina e ano de escolaridade.”</p> <p>ECT10 – “As planificações são realizadas por área disciplinar. São também planificadas actividades que dizem respeito ao Departamento.”</p> <p>ECT11 – “As planificações são realizadas por área disciplinar.”</p> <p>ECT12 – “No início do ano lectivo, os docentes reúnem-se por grupos disciplinares e elaboram as planificações didácticas.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Mais-valias	Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	<p>ECT1 – “Os alunos envolveram-se muito, organizaram-se por grupos de trabalho para planificar a visita, estabeleceram os contactos, conceberam um guião com informações sobre o local e os espaços a visitar.”</p> <p>ECT7 – “A gestão curricular é de extrema relevância para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois o currículo dos alunos tem muitas disciplinas e é necessário estabelecer prioridades e encontrar formas de as inter-relacionar.”</p>
	Constrangimentos	Burocracia	<p>ECT1 – “Nas reuniões há várias questões a analisar e muitos documentos para preencher.”</p> <p>ECT6 – “Excesso de documentos a preencher por cada aluno.”</p> <p>ECT7 – “Excesso de burocracia e de planos de acompanhamento a preencher.”</p> <p>ECT8 – “Preocupação com aspectos burocráticos.”</p> <p>ECT10 – “Penso que se poderia promover mais a gestão curricular se os professores não estivessem saturados de burocracia.”</p> <p>ECT11 – “Penso que o excesso de burocracia a que estamos sujeitos, por vezes, inviabiliza o processo de gestão curricular.”</p>
		Horários	ECT8 – “Poucas horas comuns de trabalho entre docentes dificulta o processo de gestão curricular.”
		Motivação	ECT2 – “Penso que os colegas consideram que dá muito trabalho, ou talvez não estejam conscientes de que cada turma tem alunos diferentes e que as estratégias devem ser adaptadas ao tipo de alunos.”

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Condições facilitadoras	<p>ECT4 – “Poderia ser melhorado o trabalho colaborativo entre os vários professores.”</p> <p>ECT7 – “É indubitavelmente necessária uma continuada colaboração e motivação por parte de todos os docentes dos vários ciclos, para que paulatinamente se venham a colher frutos.”</p> <p>ECT10 – “Penso que a existência de trabalho colaborativo entre professores facilitaria o processo de gestão curricular.”</p> <p>ECT12 – “A existência de maior espírito de colaboração entre docentes poderia ajudar a potenciar o processo de gestão curricular.”</p>
		<p>ECT3 – “Elaboração de horários de trabalho com tempos para trabalho em comum.”</p> <p>ECT5 – “Esta situação só era mais trabalhada se houvesse no horário dos professores uma hora marcada para esse efeito.”</p> <p>ECT6 – “Os horários dos professores deveriam contemplar tempos para trabalhar em conjunto.”</p> <p>ECT8 – “Os aspectos que para mim poderiam facilitar o processo de gestão curricular seriam: atribuir mais tempos de trabalho comuns aos professores.”</p> <p>ECT9 – “Deveriam existir tempos comuns nos horários dos professores.”</p> <p>ECT11 – “Acho que os professores deveriam ter mais tempos de trabalho comuns.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Representações	Currículo	ECT4 – “O currículo são as aprendizagens que os alunos devem ter no final do percurso escolar, também implica toda uma série de outras competências a desenvolver pelos alunos durante a escolaridade básica.”
	Gestão curricular	ECT1 – “A gestão do currículo pressupõe tomarmos as decisões sobre o que vamos ensinar em cada ano de escolaridade e em cada turma.” ECT2 – “Gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos.” ECT3 – “Na minha opinião, quando se fala em gerir o currículo fala-se essencialmente em flexibilizar um currículo “nacional”, reconfigurando-o à luz da comunidade educativa local, de modo a tornar o currículo apelativo e significativo para os alunos dessa escola.” ECT6 – “A gestão do currículo implica a definição de estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, adequando as decisões ao contexto de cada escola e de cada turma. Assim, deve incidir mais nos aspectos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspectos descritivos dos conteúdos programáticos.”

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Frequência	<p>Elevada</p> <p>ECT3 – “Sim, sempre. A área disciplinar que lecciono articula facilmente com todas as outras.”</p> <p>ECT6 – “Sim, com alguma frequência.”</p> <p>ECT8 – “Sim, frequentemente, em conjunto com outros professores em encontros informais.”</p>
		<p>Média</p> <p>ECT1 – “Sim algumas.”</p> <p>ECT7 – “Procuro desenvolver algumas actividades que envolvam articulação com outras áreas curriculares.”</p> <p>ECT10 – “Sim, por vezes realizo actividades que envolvem articulações curriculares.”</p>
		<p>Reduzida</p> <p>ECT2 – “Infelizmente não é usual desenvolver actividades que envolvam articulações.”</p> <p>ECT4 – “Com as Ciências Naturais sim, mas não há uma grande articulação com outras disciplinas.”</p> <p>ECT5 – “Não costumo desenvolver actividades que envolvam outras áreas curriculares, porque na minha disciplina não há muitas possibilidades de realizar articulações.”</p> <p>ECT11 – “Ocasionalmente.”</p> <p>ECT12 – “Desenvolvo, ocasionalmente, actividades que envolvem articulações com outras áreas curriculares.”</p>
	Exemplos	<p>ECT1 – “Por exemplo, visitas de estudo e a publicação de notícias no jornal escolar.”</p> <p>ECT3 – “Na disciplina de Área de Projecto, foram desenvolvidos projectos no 1º período em articulação com a disciplina de Ciências Naturais e Formação Cívica.”</p> <p>ECT6 – “Por exemplo, visitas de estudo e actividades relacionadas com a comemoração de efemérides (Dia da Europa, Semana do Ambiente, etc.) ou ainda na promoção de actividades incluídas em projectos (jornal de parede – Ponto Verde) incluído no Projecto Saúde.”</p> <p>ECT7 – “Visita de estudo à casa de Serralves e ao Pavilhão da Água.”</p> <p>ECT8 – “Visita à Fundação Serralves.”</p> <p>ECT9 – “Não costumo realizar articulações curriculares com outras disciplinas, pois a minha disciplina (Educação Física) é muito específica.”</p> <p>ECT10 – “Actividades relacionadas com a comemoração de dias (“Dia da Europa”, “Semana do Ambiente”), bem como na promoção de actividades incluídas em projectos, (jornal de parede: Ponto Verde; Projecto Saúde; Tertúlia: “O Mar e o Povo Português”; projecto (Con)textos, Corta-Mato).”</p> <p>ECT11 – “Salienta-se o caso da visita de estudo direccionada aos oitavos anos, turmas A, B e C à Fundação de Serralves dinamizada pelas Áreas Disciplinares de Educação Visual, Educação Tecnológica e Design de Comunicação, e ao Pavilhão da Água.”</p> <p>ECT12 – “A Semana da Gastronomia.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Planificação	<p>Informal</p> <p>ECT2 – “Marcámos encontros informais na escola e pensámos nos conteúdos que iríamos abordar. Depois de definido o conteúdo “Recursos Naturais”, pesquisamos em casa individualmente e fomos trocando materiais e definindo estratégias para desenvolver nessa aula.”</p> <p>ECT4 – “Utilizámos os intervalos grandes para discutir o que iríamos abordar e como. Entretanto elaborámos um esquema sequencial da aula onde dividimos os assuntos a tratar, organizando as intervenções ao nível das Ciências Físico-Químicas e ao nível das Ciências Naturais. Depois fomos trocando informação e sugestões por e-mail até alcançarmos o produto final.”</p> <p>ECT8 – “Em conjunto com outros professores em encontros informais”</p> <p>ECT12 – “Elaboramos em encontros informais uma planificação em que estão envolvidos alguns professores de disciplinas que poderão colaborar na mesma.”</p>
		<p>Formal</p> <p>ECT1 – “A planificação é, geralmente, delineada entre os professores das disciplinas envolvidas, depois auscultamos os alunos das turmas e, consoante a motivação e autonomia dos mesmos, as actividades são concretizadas.”</p> <p>ECT3 – “Normalmente são planificadas no seguimento de propostas de actividades que realizo junto do departamento curricular e, mais concretamente, em sede de conselhos de turma.”</p> <p>ECT6 – “As articulações são planificadas em conselho de turma como parte integrante do Projecto Curricular de Turma.”</p> <p>ECT7 – “Estas actividades são planificadas pelos professores do conselho de turma envolvidos mais directamente.”</p> <p>ECT10 – “As actividades que envolvem articulações curriculares são planificadas, pelos professores directamente envolvidos nas mesmas, nos conselhos de turma. E posteriormente são integradas no Projecto Curricular de Turma”</p> <p>ECT11 – “Estas actividades são planificadas nos conselhos de turma e integradas a nível do Projecto Curricular de Turma. São ainda feitas reuniões extraordinárias quando por exemplo são realizadas visitas de estudo.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Avaliação	Disciplinar	<p>ECT3 – “Cada professor avaliou os projectos de acordo com as competências trabalhadas e os critérios definidos para a sua avaliação.”</p> <p>ECT12 – “Avalio a entrega e a qualidade do trabalho individual dos discentes, realizado para a minha disciplina.”</p>
		Interdisciplinar	<p>ECT1 – “A avaliação foi efectuada em conjunto pelos professores das três disciplinas.”</p> <p>ECT6 – “A avaliação dos alunos foi planeada pelos professores envolvidos.”</p> <p>ECT7 – “A avaliação dos alunos foi pensada interdisciplinarmente.”</p> <p>ECT8 – “Foram avaliados por mim professora de Educação Visual e pela professora de Ciências Naturais.”</p> <p>ECT10 – “A avaliação teve um cariz interdisciplinar, ou seja, os professores das diferentes disciplinas envolvidas utilizaram o mesmo instrumento de avaliação.”</p>
		Instrumentos	<p>ECT1 – “Através do relatório da visita de estudo e do trabalho de planificação da visita realizado por cada grupo de trabalho.”</p> <p>ECT2 – “Fichas de trabalho e protocolos experimentais [...] ficha de avaliação.”</p> <p>ECT3 – “Foram usadas fichas de registo de observação e os alunos efectuaram a respectiva auto e hetero-avaliação do trabalho realizado em grupo.”</p> <p>ECT4 – “Conversas com os alunos [...] ficha de trabalho relativa à actividade experimental.”</p> <p>ECT6 – “Os alunos preencheram um guião distribuído durante a visita de estudo e, posteriormente, uma ficha de auto avaliação. [...] Os professores preencheram um documento onde salientaram aspectos positivos e negativos da visita.”</p> <p>ECT7 – “Os instrumentos utilizados foram um guião/relatório da visita e uma ficha de auto-avaliação, onde os alunos apontaram os aspectos positivos e negativos.”</p> <p>ECT8 – “Realizámos uma ficha de trabalho comum onde foram testados os conhecimentos dos alunos”</p> <p>ECT10 – “A avaliação dos alunos baseou-se no preenchimento de um guião [...] ficha de auto avaliação [...] Os professores envolvidos também preencheram uma ficha onde expuseram os aspectos positivos e negativos da visita de estudo.”</p> <p>ECT11 – “A avaliação dos alunos baseou-se no preenchimento de um guião elaborado pelos dinamizadores das duas visitas [...] ficha de auto avaliação [...] Os professores envolvidos também preencheram uma ficha onde expuseram os aspectos positivos e negativos da visita de estudo.”</p> <p>ECT12 – “Trabalho individual dos discentes, realizado para a minha disciplina.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Mais-valias	<p>Mobilização de conhecimentos</p> <p>ECT2 – “Perceberam a articulação existente entre a poluição, a chuva-ácida e as reacções químicas que ocorrem. [...] Com os vários objectivos propostos pelas várias disciplinas consegue-se de certo que determinada competência seja conseguida e até reforçada.”</p> <p>ECT3 – “As articulações reflectem-se positivamente na concretização das aprendizagens e aumentam o desenvolvimento de competências.”</p> <p>ECT7 – “As articulações desenvolvidas reflectem-se positivamente nas aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes articular os saberes e utilizá-los em situações concretas do dia-a-dia.”</p>
		<p>Motivação dos alunos</p> <p>ECT2 – “Os alunos estiveram bastante interessados.”</p> <p>ECT3 – “As articulações aumentam a motivação dos alunos.”</p> <p>ECT6 – “Sim, porque ao abordarmos e concretizarmos as aprendizagens de um modo diferente alunos ficam mais motivados e o contacto in loco é muito enriquecedor.”</p> <p>ECT11 – “Sim, porque são formas diferentes de abordagem e/ou concretização dos conteúdos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, gerando maior motivação por parte dos mesmos.”</p> <p>ECT12 – “Nas tarefas de divulgação da, actividade, como a confecção de crepes e a sua venda à comunidade educativa, revelaram mais interesse e empenho.”</p>
		<p>Visão holística dos saberes</p> <p>ECT1 – “As situações que envolvem articulações entre mais do que uma disciplina são muito importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, uma vez que lhes permitem perceber as relações que existem entre as diferentes disciplinas e a necessidade de olhar para os diferentes conteúdos segundo diferentes perspectivas.”</p> <p>ECT4 – “Permitiu que os alunos constatassem que as Ciências são abrangentes [...] mostrando que as disciplinas não são estanques.”</p> <p>ECT5 – “Sim, reflectem-se positivamente, contextualizando os conteúdos das diferentes disciplinas e mostrando as relações que existem entre essas disciplinas e esses conteúdos.”</p> <p>ECT8 – “Para que cada professor possa rentabilizar os conteúdos a leccionar e confira aos alunos uma visão mais integradora do conhecimento. [...] Os conteúdos de cada disciplina deixam de aparentar serem estanques, na perspectiva dos alunos e passam a ser complementares, tornando-se mais atractivos.”</p> <p>ECT10 – “O desenvolvimento das competências acaba por ser mais alargado, face à diversidade disciplinar que aborda o mesmo tema, o mesmo conteúdo.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Constrangimentos	Burocracia ECT7 – “O excesso de burocracia que está instalado nas escolas é outro factor condicionante.” ECT8 – “Por vezes, o que inviabiliza o desenvolvimento de articulações curriculares é o excesso de burocracia que temos permanentemente de resolver.”
		Horários ECT1 – “A falta de tempo, a disponibilidade e a não existência de espaços de tempo comuns nos horários dos professores são os factores que mais condicionam a realização de um maior número de articulações entre várias disciplinas.” ECT7 – “O desenvolvimento de articulações é condicionado pela dificuldade em conciliar horários para analisar e discutir os aspectos necessários à sua concretização.” ECT9 – “A falta de tempos comuns de trabalho aos professores é um dos factores que em minha opinião inviabiliza o desenvolvimento de articulações.” ECT10 – “Por vezes, não se desenvolvem mais articulações por falta de tempo.”
		Motivação ECT2 – “Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações.” ECT3 – “Haver vontade nesse sentido.” ECT6 – “A realização de articulações exige muito empenho e disponibilidade dos professores envolvidos.” ECT10 – “Porque os docentes não estão interessados/motivados.” ECT12 – “Constato, que é preciso, para além da motivação promovida pelo professor, haver da parte dos discentes uma vontade de aprender e de evoluir e uma motivação interior que parte deles próprios.”

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Elaboração	Conselho de Turma	<p>ECT8 – “O PCT é elaborado e desenvolvido pelos diversos elementos do conselho de turma. Concordo que seja dessa forma pois são os intervenientes do processo que o devem desenvolver.”</p> <p>ECT10 – “O Projecto Curricular de Turma é elaborado numa primeira fase pelo Director de Turma, e depois é levado Conselho de turma que continua essa elaboração que será reformulada ao longo do ano. Concordo com esta metodologia, pois o D.T., inicialmente tem acesso a dados que ajudam no registo de alguns aspectos constituintes do PCT.”</p>
		Maioritariamente o Director de Turma	<p>ECT1 – “Na maioria das turmas o PCT é elaborado quase exclusivamente pelo director de turma e os contributos dos diferentes professores são poucos.”</p> <p>ECT2 – “É elaborado pelo director de turma, depois de ouvir algumas opiniões dos colegas do conselho de turma.”</p> <p>ECT3 – “O PCT é essencialmente elaborado pelo Director de Turma e vai sendo “reformulado” e “actualizado” nas reuniões de Conselho de Turma.”</p> <p>ECT4 – “Os Projectos Curriculares de Turma são maioritariamente elaborados pelo director de turma.”</p> <p>ECT5 – “Normalmente pela Directora de Turma com base num modelo fornecido pela escola. No Conselho de Turma apenas é feito o seu completamento.”</p> <p>ECT6 – “O PCT é elaborado quase exclusivamente pelo Director de Turma.”</p> <p>ECT7 – “O PCT é elaborado pelo Director de Turma, com alguma colaboração do Conselho de turma nos momentos de avaliação dos alunos.”</p> <p>ECT9 – “É elaborado quase sempre pelo director de turma. Por vezes o conselho de turma apresenta algumas sugestões e contributos mais ou menos pertinentes.”</p> <p>ECT11 – “O Projecto curricular de turma é, fundamentalmente, elaborado pelo Director de Turma [...] Concordo com este processo porque o Director de turma tem um conhecimento mais profundo da turma e, com a colaboração de todos há uma eficácia em termos de tempo e produto final.”</p> <p>ECT12 – “O PCT, suporte papel, é elaborado pelo Director de Turma. Este, tendo um maior conhecimento acerca dos alunos que constituem a turma, orienta o Conselho de Turma na consecução do seu projecto. Os professores não colaboram no preenchimento do documento (suporte papel), mas intervêm e participam na tomada de decisões, no desenvolvimento de estratégias capazes de superar as dificuldades diagnosticadas e na sugestão de medidas e actividades benéficas para a turma.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Finalidade	Compile informações	ECT2 – “Acaba por não passar de um conjunto de folhas.” ECT5 – “Para reunir informações sobre a caracterização da turma de tal forma que o professor no ano seguinte ao ter conhecimento do PCT fique a saber tudo o que se passou na turma e com cada aluno.” ECT9 – “Onde se documentam alguns aspectos relacionados com os alunos de uma determinada turma.” ECT10 – “A nível dos registos de articulação curricular, do cumprimento das planificações, da escolha de estratégias, da realização de projectos.”
		Cumprir a legislação	ECT1 – “O PCT é um documento que somos obrigados a elaborar para cada turma e assume um carácter essencialmente burocrático.” ECT9 – “É mais um documento burocrático [...] A finalidade do PCT resume-se ao cumprimento de uma obrigação contemplada na legislação.”
		Promover o sucesso dos alunos	ECT3 – “O Projecto Curricular de Turma é um instrumento de diferenciação que resulta da necessidade de ajustar convenientemente as propostas educativas aos alunos de cada turma. Assim, este instrumento deve responder às questões de o quê, como e quando ensinar/aprender e avaliar nessa turma.” ECT4 – “O Projecto Curricular de Turma serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para sabermos o ambiente da turma, o modo como os alunos estão agora, como estavam anteriormente e como se encontram no final do seu percurso escolar. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar.” ECT6 – “O Projecto Curricular de Turma pretende assegurar que o Currículo Nacional, centrado em competências essenciais e em experiências da aprendizagem/actividades, contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que estão definidas para o ensino básico.” ECT7 – “O Projecto Curricular de Turma é extremamente importante, é um documento em constante actualização e permite acompanhar a turma em várias vertentes, de modo a que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso.” ECT8 – “A finalidade última do PCT é promover o sucesso educativo dos alunos.”

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Finalidade	Promover o sucesso dos alunos	<p>ECT10 – “O PCT serve para ajudar os alunos de uma turma a desenvolverem as suas competências de acordo com as suas capacidades que divergem de turma para turma. O PCT tenta ser um instrumento de gestão que ambiciona auxiliar os alunos a obterem sucesso educativo.”</p> <p>ECT11 – “O PCT tem como finalidade auxiliar os alunos de uma turma a desenvolverem as suas competências de acordo com as suas capacidades, consequentemente promover o sucesso educativo dos mesmos.”</p> <p>ECT12 – “O grande objectivo é ir de encontro às necessidades dos alunos e permitir/garantir o seu pleno sucesso educativo.”</p>
	Acções promovidas	Com impacto	<p>ECT2 – “Tem influência ao nível da gestão do currículo, dado que, os colegas das diferentes disciplinas tiveram o cuidado de estabelecer pontos de articulação entre os conteúdos da sua disciplina e a actividade desenvolvida.”</p> <p>ECT3 – “Essas actividades/acções têm (ou devem ter) grande influência ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar, pois devem ser pensadas e concebidas de forma a flexibilizar o currículo para aquela turma, incluindo estratégias que permitam moldar as aprendizagens à realidade da turma e desenvolvam competências de análise e intervenção.”</p> <p>ECT4 – “Penso que estas acções promovem a gestão do currículo.”</p> <p>ECT5 – “Como os conteúdos não leccionados ficam mencionados no PCT o professor dessa área disciplinar no ano seguinte pode ajustar a planificação e definir estratégias de ensino.”</p> <p>ECT6 – “Todas as acções têm influência na gestão do currículo, sobretudo na definição de estratégias de actuação comuns e na gestão do tempo de modo a permitir a realização de articulações curriculares.”</p> <p>ECT7 – “As actividades e acções planeadas no PCT influenciam a gestão do currículo quer ao nível da sequência programática e da gestão do tempo, como da definição de estratégias a adoptar com os alunos de cada turma.”</p> <p>ECT8 – “A avaliação diagnóstica, o dossier do aluno, o conhecimento prévio por parte de alguns professores da turma, desses mesmos alunos, permite que alunos em situações especiais usufruam, atempadamente, dos benefícios de estratégias diferenciadas que promovam o sucesso.”</p>

Bloco temático B – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	
Projecto Curricular de Turma	Acções promovidas	Com impacto	<p>ECT9 – “As acções que estão relacionadas com a definição de formas de actuar em comum reflectem-se positivamente no comportamento e nas atitudes dos alunos.”</p> <p>ECT10 – “Penso que as actividades planeadas ao nível do PCT têm um impacto positivo junto dos alunos, uma vez que, conferem maior unidade aos diferentes saberes.”</p> <p>ECT11 – “As actividades têm influência na gestão do currículo e na planificação das estratégias porque todo o processo de ensino aprendizagem está interligado. As actividades e acções planeadas no PCT têm que ter em conta a gestão do tempo e têm que estar articuladas com os conteúdos. Assim a gestão do tempo para leccionar os conteúdos é diferente de turma para turma tendo em conta o trabalho que é desenvolvido no PCT.”</p> <p>ECT12 – “Por mais estratégias que se desenvolvam, o PCT, os Planos de Recuperação, de Acompanhamento só surtem efeito positivo com o envolvimento de todos os intervenientes: Professores, alunos e E.E. Quando alguma destas estruturas falha, é difícil haver sucesso. E as estruturas que têm vindo a falhar são, sem dúvida, a dos Encarregados de Educação e a dos alunos.”</p>
		Sem impacto	<p>ECT1 – “A influência é muito pouca, porque a planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos deveria resultar de uma discussão e análise do conselho de turma e traduzir-se em modos de actuação comuns face aos alunos de cada turma.”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	<p>Formar integralmente os alunos</p> <p>ECT1 – “Os aspectos fulcrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com a educação, (...) e o desenvolvimento da cidadania”</p> <p>ECT2 – “Penso que o papel do professor se devia centrar no acompanhamento e desenvolvimento de competências nos alunos, e não em tanta papelada”</p> <p>ECT6 – “a preparação dos alunos para a cidadania”</p> <p>ECT7 – “Os aspectos centrais do trabalho de um professor prendem-se essencialmente com (...) preparar os alunos para serem cidadãos críticos e interventivos”</p> <p>ECT10 – “Os aspectos centrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com o desenvolvimento de competências dos alunos, a educação, a (...) e a preparação para a cidadania”</p> <p>ECT11 – “Os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor (...) desenvolver competências de cidadania nos seus alunos”</p>
		<p>Preparar as aulas</p> <p>ECT5 – “o professor (...) tem que criar estratégias que lhe permitam alcançar esse objectivo”</p> <p>ECT9 – “Planificação e planeamento dos conteúdos”</p> <p>ECT12 – “Um professor (...) constrói materiais didácticos e faz permanentemente a sua actualização técnica, científica e pedagógica. Planifica o seu trabalho; avalia os alunos, como forma de regulação das aprendizagens e procede à reflexão construtiva do todo desenvolvido”</p>
		<p>Transmitir conhecimentos</p> <p>ECT1 – “Os aspectos fulcrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com (...) a veiculação dos conteúdos”</p> <p>ECT4 – “São passar uma mensagem cientificamente correcta”</p> <p>ECT6 – “A transmissão dos conteúdos programáticos”</p> <p>ECT8 – “Actualização constante e diversificar estratégias que permitam que os alunos adquiram os conhecimentos propostos”</p> <p>ECT10 – “Os aspectos centrais inerentes ao trabalho de um professor prendem-se essencialmente com (...) a veiculação dos conteúdos programáticos”</p>
		<p>Decidir curricularmente</p> <p>ECT12 – “Um professor desenvolve tarefas e projectos enriquecedores; propõe e executa actividades benéficas para os estudantes”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	Ensinar	<p>ECT3 – “Os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor são todos aqueles que potenciam uma eficaz e efectiva aquisição de competências por parte dos alunos (...) destaco a leccionação propriamente dita”</p> <p>ECT5 – “o professor deve conseguir despertar no aluno o gosto por aprender.”</p> <p>ECT7 – “Os aspectos centrais do trabalho de um professor prendem-se essencialmente com ensinar”</p> <p>ECT11 – “Os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor é leccionar as suas aulas”</p>
		Estabelecer relações	<p>ECT4 – “ter um bom relacionamento com os alunos de modo a que eles consigam trabalhar com vontade e empenho, sem verem a Escola uma obrigação a cumprir mas como algo realmente aliciante”</p> <p>ECT5 – “o professor deve conseguir despertar no aluno o gosto por aprender.”</p> <p>ECT9 – “Para mim é muito importante a relação que se cria com os alunos. (...) penso que é no contexto de sala de aula que tudo se joga”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Componente individual	<p>Muito importante</p> <p>ECT1 – “é marcadamente importante porque sem ele seria impossível estabelecer correlações entre conteúdos programáticos e proceder à comparação de estratégias de ensino-aprendizagem”</p> <p>ECT2 – “é, igualmente, importante. Pois antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo”</p> <p>ECT3 – “é muito importante, mas deve resultar também do delineamento, concepção e aplicação de estratégias e actividades resultantes do trabalho colaborativo”</p> <p>ECT4 – “é fundamental, atribuo-lhe muito valor. Se se vai para uma aula sem planificar devidamente é provável que a aula corra mal, pelo menos não correrá tão bem quanto deveria”</p> <p>ECT6 – “é marcadamente importante pois é a base do trabalho colaborativo”</p> <p>ECT7 – “é marcadamente relevante, pois para que um professor consiga ser um elemento colaborante tem antes de mais preparar-se individualmente, para que as suas contribuições sejam mais profícuas”</p> <p>ECT8 – “é indispensável pois não teria meios de perceber o quanto poderá ou não intervir de forma mais dinâmica junto dos colegas e da própria turma”</p> <p>ECT9 – “É a parte mais importante da sua função porque a relação com os alunos, a dinâmica imprimida na sala de aula e a competência de cada professor é que determinam em maior grau as possibilidades de sucesso dos alunos”</p> <p>ECT10 – “é muito importante, pois sem ele seria impossível leccionar as aulas, corrigir os testes, preparar materiais, fazer formação e o respectivo trabalho que ela implica”</p> <p>ECT11 – “é muito importante para a veiculação dos conteúdos programáticos, estabelecer correlações entre os mesmos, ponderar as melhores estratégias de ensino e aprendizagem, preparar materiais e recursos específicos à sua disciplina e às turmas a que se dirige”</p> <p>ECT12 – “é muito importante, contudo o tempo que lhe está atribuído é muito reduzido. Este é muito importante, porque os alunos e as turmas são heterogéneas, logo é preciso antecipar problemas e prever as dificuldades na execução do trabalho a levar a cabo para que tudo surta efeito positivo. Sem este trabalho seria complicado leccionar as aulas, corrigir os testes, preparar materiais”</p>
		<p>Pouco importante</p> <p>ECT5 – “Pouco. Cada vez mais a partilha de experiências e metodologias contribui para o sucesso dos alunos”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Conselho de Turma	Evidências <p>ECT1 – “todos os respectivos elementos reflectem em conjunto no processo de avaliação e participam no preenchimento de toda a documentação inerente a esse processo, nomeadamente nos constantes reajustamentos no que respeita ao Projecto Curricular de turma. (...) a partilha de materiais não predomina sistematicamente, exceptuando os projectos interdisciplinares que implicam a interacção e o envolvimento dos diversos docentes”</p> <p>ECT2 – “A nível do conselho de turma normalmente o trabalho que se desenvolve é mais individual, um mero cumprimento de formalidades, nomadamente o preenchimento de papelada”</p> <p>ECT4 – “de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação”</p> <p>ECT5 – “definem-se estratégias para melhorar o aproveitamento e o comportamento dos alunos”</p> <p>ECT6 – “não predomina sistematicamente partilha de materiais, exceptuando os projectos interdisciplinares que implicam a interacção e o envolvimento dos diversos docentes”</p> <p>ECT7 – “atendendo a que todos participamos no preenchimento de toda a documentação inerente ao processo de avaliação e, nomeadamente, nos constantes reajustamentos no que respeita ao Projecto Curricular de turma”</p> <p>ECT8 – “essencialmente em determinadas disciplinas, que permitem uma interdisciplinaridade mais evidente, pois facilita a compreensão dos alunos”</p> <p>ECT9 – “Ao nível do conselho de turma penso que não existe esse hábito de partilhar materiais”</p> <p>ECT10 – “os docentes ponderam sobre o processo de avaliação, bem como elaboram em conjunto o Projecto Curricular de turma”</p> <p>ECT11 – “os docentes reflectem em conjunto no processo de avaliação e participam no preenchimento de toda a documentação inerente a esse processo, nomeadamente nos constantes reajustamentos do Projecto Curricular de turma”</p> <p>ECT12 – “As reuniões agendadas visam sobretudo analisar a situação escolar dos alunos e preencher a parte burocrática”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Percepção da forma de trabalhar	<p>ECT1 – “o trabalho desenvolvido pelos professores é colaborativo”</p> <p>ECT2 – “trabalho que se desenvolve é mais individual”</p> <p>ECT3 – “o trabalho é desenvolvido de forma individual, embora com episódios de trabalho colaborativo”</p> <p>ECT4 – “Mais individualmente”</p> <p>ECT5 – “é colaborativo”</p> <p>ECT6 – “o trabalho desenvolvido como sendo colaborativo”</p> <p>ECT7 – “é colaborativo”</p> <p>ECT8 – “a colaboração é constante”</p> <p>ECT9 – “Ao nível do conselho de turma é mais individual (avaliações, estratégias de cada professor na sala de aula, etc.)”</p> <p>ECT10 – “o trabalho também é colaborativo”</p> <p>ECT11 – “trabalho como sendo colaborativo”</p> <p>ECT12 – “o trabalho colaborativo, quando existe, é mais eficiente, porque reúne docentes de diversas áreas. Contudo, na maioria das reuniões, é dada mais importância à carga burocrática”</p>
	Subgrupos de trabalho	<p>ECT1 – “não se verifica uma predominância de subgrupos de trabalho, procurando-se, contudo, ir ao encontro da interdisciplinaridade e do Projecto Curricular de Turma. (...) Posso afirmar que neste momento estou integrada num subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto Curricular de Turma do 8º B”</p> <p>ECT2 – “Não existem subgrupos de trabalho”</p> <p>ECT3 – “não existem grupos, a não ser os que possam resultar da planificação de actividades interdisciplinares específicas”</p> <p>ECT4 – “não há subgrupos de trabalho”</p> <p>ECT5 – “não existem subgrupos de trabalho nas turmas que estou a trabalhar, excepto no 8ºB onde formámos grupos de trabalho no âmbito do Projecto Redes”</p> <p>ECT6 – “não existem subgrupos de trabalho propriamente ditos. (...) neste momento estou integrada ao nível de um subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B”</p> <p>ECT7 – “não existem subgrupos de trabalho, excepto quando se pretende desenvolver alguma actividade de cariz interdisciplinar. Neste momento ao nível do Conselho de Turma estou integrada num subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B”</p> <p>ECT8 – “Ao nível do conselho de turma não existem subgrupos de trabalho”</p> <p>ECT9 – “não existem regularmente grupos de trabalho”</p> <p>ECT10 – “não se verifica uma predominância de subgrupos de trabalho, pelo facto de haver incompatibilidade de horários. (...) estou integrada ao nível de um subgrupo de trabalho, ao nível do Projecto curricular de Turma do 8º B”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Conselho de Turma	Subgrupos de trabalho	<p>ECT11 – “não se verifica uma predominância de subgrupos de trabalho, pelo facto de haver incompatibilidade de horários, procurando-se, no entanto, ir ao encontro da interdisciplinaridade e do Projecto Curricular de Turma”</p> <p>ECT12 – “quando há um projecto como o “Projecto Redes”, os professores organizam-se em grupos, agendam o trabalho a desenvolver e articulam os conteúdos programáticos, entre si, fazendo trabalho colaborativo. Ou então, isso verifica-se mais com os professores que leccionam Estudo Acompanhado e os professores de Matemática e de Língua Portuguesa. (...) Encontro-me apenas no grupo que o “Projecto Redes” permitiu originar”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento Curricular	Evidências	<p>ECT1 – “na medida em que se verifica entreaajuda na elaboração das planificações, no planeamento e execução de actividades e ainda na partilha de materiais didácticos. (...) No que concerne às experiências e metodologias de ensino, atendendo ao facto de, por vezes, serem leccionados níveis diferentes e à incompatibilidade de horários, nem sempre é possível proceder a uma partilha de ideias e estratégias de forma tão sistemática e aprofundada”</p> <p>ECT2 – “elaboração de planificações, definir objectivos a alcançar por disciplina e fazer o ponto da situação. Elaborar os critérios de avaliação, as grelhas de auto-avaliação. (...) reúnem quando há reuniões marcadas. Informalmente, poderá pontualmente ocorrer uma troca de ideias, mas muito raramente”</p> <p>ECT3 – “as reuniões de departamento acabam por se reduzir à apresentação de uma série de pontos, evitando-se a discussão e troca de ideias sobre os mesmos para que não se tornem demoradas”</p> <p>ECT4 – “no início do ano faz-se a planificação das actividades em conjunto, definem-se as competências a priorizar, os critérios de avaliação. Como já lá estou há três anos o trabalho consiste em fazer algumas alterações e ajustamentos. As fichas de auto-avaliação dos alunos também são feitas em conjunto, isto é, entre os professores de Ciências Físico-Químicas e os de Ciências Naturais”</p> <p>ECT5 – “Torna-se visível sobretudo nas actividades”</p> <p>ECT6 – “planificação conjunta dos conteúdos programáticos, das actividades e a partilha de materiais, através da realização de reuniões mensais”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento Curricular	<p>ECT8 – “os diversos elementos facultam as suas planificações, os materiais que utilizam, assim como as fontes de informação. Nas reuniões, os problemas são colocados e com a participação de todos chega-se a soluções”</p> <p>ECT9 – “existe essa partilha, mais concretamente ao nível de área disciplinar. Esse trabalho desenvolve-se regularmente durante todo o ano lectivo, muitas vezes diariamente pela troca de impressões (sobre vários aspectos dos processos de ensino e aprendizagem) após uma manhã de aulas ou nas reuniões frequentes que se realizam”</p> <p>ECT10 – “entreaajuda na elaboração das planificações, no planeamento e execução de actividades e ainda na partilha de materiais didácticos”</p> <p>ECT11 – “planificação conjunta dos conteúdos programáticos, das actividades e a partilha de materiais”</p> <p>ECT12 – “embora sejam focados assuntos centrais, nas reuniões agendadas e acontecidas, relacionados com a didáctica, com o desenvolvimento e cumprimento dos programas e das actividades do plano anual. (...) todo o trabalho é feito individualmente. O resultado desse trabalho é depois dado a conhecer nos departamentos, podendo eventualmente serem trocadas experiências relacionadas com as metodologias de ensino, bem como partilha de materiais. Constata-se que a burocracia é tão vasta que o mais importante tem menos “tempo de antena”, o que é lamentável”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento curricular	<p>Percepção da forma de trabalhar</p> <p>ECT1 – “trabalho desenvolvido pelos professores é colaborativo”</p> <p>ECT2 - ““A nível de departamento, na minha área disciplinar (Ciências Físicas e Naturais) não há trabalho colaborativo ou se existe é o mínimo dos mínimos””</p> <p>ECT3 - “o trabalho é desenvolvido de forma individual, embora com roupagens de colaborativo”</p> <p>ECT4 – ““Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias. (...) Trabalho sistemático e organizado, não. Apenas pontual e esporádico”</p> <p>ECT5 – “é colaborativo”</p> <p>ECT6 – “classifico o trabalho desenvolvido como sendo colaborativo”</p> <p>ECT7 – “é colaborativo”</p> <p>ECT8 – “é colaborativo”</p> <p>ECT9 – “penso que é claramente colaborativo apesar de poder ter posteriormente alguma componente de trabalho individual (planificação de uma actividade, de planificações didácticas, etc.)”</p> <p>ECT10 – “o trabalho é colaborativo (...)bom relacionamento de trabalho e de espírito de equipa”</p> <p>ECT11 – “trabalho como sendo colaborativo”</p> <p>ECT12 – “considero que é mais individual”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento curricular	<p>Subgrupos de trabalho</p> <p>ECT1 – “podem existir subgrupos de trabalho sustentados apenas no facto da leccionação dos mesmos conteúdos programáticos ou então com o objectivo de articular esses conteúdos entre os diferentes anos e ciclos de ensino”</p> <p>ECT2 – “existem subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área curricular”</p> <p>ECT3 – “existem os grupos disciplinares que reúnem de forma ocasional. (...)existem grupos disciplinares que trabalham as questões mais directamente relacionadas com a área disciplinar”</p> <p>ECT4 – “Basicamente por áreas disciplinares. (...) Por Ciclo, por exemplo, Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo trabalham mais vezes em conjunto, Matemática do 3º Ciclo, Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo e Ciências Naturais do 3º Ciclo. No início do ano os professores de Ciências Físico-Químicas reúnem com os de Ciências Naturais. Mas os grupos de trabalho são essencialmente estes”</p> <p>ECT5 – “Ao nível do departamento curricular por grupos disciplinares”</p> <p>ECT6 – “existem subgrupos de trabalho por disciplina e ano de escolaridade”</p> <p>ECT7 – “existem subgrupos de trabalho por disciplina e ano de escolaridade”</p> <p>ECT8 – “existem subgrupos de trabalho por áreas disciplinares que promovem um intercâmbio de informações e de experiências fundamentais”</p> <p>ECT9 – “as áreas disciplinares funcionam como subgrupos”</p> <p>ECT10 – “existem subgrupos de trabalho de professores que leccionam o mesmo ano lectivo ou o mesmo ciclo de ensino”</p> <p>ECT11 – “existem subgrupos de trabalho de professores que leccionam o mesmo ano lectivo ou o mesmo ciclo de ensino”</p> <p>ECT12 – “há grupos disciplinares que reúnem mais frequentemente que outros. Nestes encontros, os docentes planificam o seu trabalho, aferem as dificuldades sentidas, alinham estratégias de remediação e partilham materiais e experiências pedagógicas”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Esclarecimento de dúvidas	Colegas de outras escolas ECT4 – “Como tenho andado por muitas escolas, conheço muitos colegas da mesma área disciplinar com quem troco materiais e opiniões” ECT6 – “costumo recorrer a colegas que leccionam geografia noutras escolas uma vez que não tenho colegas da minha área nesta escola” ECT12 – “colegas de outras escolas”
		Colegas que leccionam a mesma disciplina na escola ECT1 – recorro frequentemente à colega de Departamento Curricular que está a leccionar os mesmos anos e os mesmos níveis, atendendo a que se verifica um bom relacionamento de trabalho e de espírito de entreaajuda” ECT2 – “colega que está a leccionar a mesma disciplina e ano que eu” ECT5 – “Tento esclarecer as minhas dúvidas com os colegas de grupo disciplinar” ECT7 – “recorro frequentemente à colega de Departamento Curricular que está a leccionar os mesmos anos e os mesmos níveis” ECT8 – “O mais comum é consultar os meus colegas de departamento que já leccionaram tais conteúdos” ECT12 – “posso recorrer aos meus colegas da escola, onde trabalho”
		Coordenador do Departamento ECT3 – “coordenadora de Departamento” ECT5 – “Coordenadora de Departamento” ECT6 – “Também recorro ao coordenador de Departamento” ECT8 – “caso não me sinta devidamente esclarecida consulto o coordenador” ECT9 – “coordenador de departamento” ECT10 – “Coordenadora de Departamento Curricular” ECT11 – “à colega Coordenadora de Departamento Curricular, atendendo à sua experiência, constante actualização e disponibilidade para resolver os problemas relacionados com os cargos que desempenha. Esta confiança é reforçada pelo facto de a mesma colega acima referida presidir igualmente ao Conselho Pedagógico”
		Internet ECT1 – “os professores mantêm por hábito o esclarecimento de dúvidas pertinentes via mail” ECT5 – “recorro à Internet”
		Pesquisa bibliográfica -----

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Estrutura curricular	<p>Maior índice</p> <p>ECT1 – “Departamento Curricular” ECT2 – “departamentos curriculares” ECT3 – “Existe mais trabalho colaborativo ao nível de conselho de turma” ECT4 – “No departamento curricular desenvolve-se algum trabalho colaborativo por área disciplinar” ECT5 – “Existe mais trabalho colaborativo no grupo disciplinar” ECT6 – “Departamento Curricular” ECT7 – “Departamento curricular” ECT8 – “Nos departamentos e nos conselhos de turma é evidente” ECT9 – “Nas áreas disciplinares ou de departamento” ECT10 – “Departamento Curricular” ECT11 – “Departamento Curricular” ECT12 – “Nos Conselhos de Turma, há mais trabalho colaborativo porque os colegas solicitam a colaboração uns dos outros para a realização de diversas actividades”</p>
		<p>Menor índice</p> <p>ECT1 – “Conselho Pedagógico” ECT2 – “conselho de turma” ECT3 – “Ao nível dos departamentos e entre departamentos existe menos trabalho colaborativo” ECT4 – “Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas” ECT5 – “talvez haja menos trabalho colaborativo ao nível do Conselho Pedagógico” ECT6 – “Conselho Pedagógico” ECT7 – “Conselho Pedagógico” ECT8 – “No conselho pedagógico não é tão evidente” ECT9 – “Conselhos de turma” ECT10 – “Entre professores do 2º Ciclo e do 3º Ciclo do Ensino Básico” ECT11 – “Provavelmente entre os professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico” ECT12 – “Nos Departamento Curriculares, há menos trabalho colaborativo, embora os professores do, mesmo ciclo de ensino e nível de escolaridade, troquem impressões sobre o trabalho a realizar e a forma como é realizado e partilhem materiais”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Concertação de estratégias	ECT5 – “definição de estratégias e metodologias a seguir num dado conteúdo programático”
	Construção de recursos	ECT1 – “na planificação conjunta dos conteúdos programáticos” ECT2 – “planificação anual das disciplinas” ECT4 – “planificação das actividades” ECT5 – “elaboração de materiais (fichas diagnosticas, fichas de trabalho, testes de avaliação)” ECT6 – “planificação conjunta dos conteúdos programáticos” ECT9 – “planificações didácticas” ECT10 – “planificações” ECT11 – “planificação conjunta dos conteúdos programáticos”
	Desenvolvimento de Projectos	ECT1 – “Como exemplo de um trabalho colaborativo, poderemos referir o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes quer da escola sede quer do agrupamento de escolas” ECT3 – “desenvolvimento de alguns projectos” ECT7 – “o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes quer da escola sede quer do agrupamento de escolas” ECT10 – “o projecto do jornal de escola que envolve um grande número de docentes” ECT11 – “desenvolvimento de projectos”
	Partilha de materiais e, experiências	ECT1 – “disponibilização de materiais didácticos” ECT4 – “partilha de materiais, principalmente se solicitados” ECT6 – “partilha de materiais didácticos” ECT8 – “Há permuta de fontes de pesquisa, material em preparação ou mesmo material anteriormente utilizado e essencialmente a experiência tão preciosa em algumas situações” ECT10 – “disponibilização de materiais didácticos”
	Actividades interdisciplinares	ECT1 – “na organização de actividades e projectos interdisciplinares, na articulação dos conteúdos entre as várias disciplinas” ECT2 – “planificação de actividades para os alunos” ECT3 – “planificação de algumas visitas de estudo” ECT6 – “organização de actividades e projectos interdisciplinares,” ECT9 – “Planificação de uma actividade” ECT10 – “organização de actividades e projectos interdisciplinares” ECT11 – “preparação de actividades interdisciplinares” ECT12 – “a interdisciplinaridade, para a concretização de um projecto de aprendizagem que visa, de forma articulada, levar o aluno a perceber a transversalidade dos conhecimentos e a inter-relação dos saberes nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares”

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Co-construção de recursos	-----
	Desenvolvimento Profissional	ECT4 – “ao discutimos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender” ECT6 – “promove o meu desenvolvimento profissional” ECT11 – “contribui para o meu desenvolvimento profissional”
	Trabalho docente	ECT7 – “melhora a qualidade do trabalho dos professores” ECT8 – “aumento de confiança que sentimos, pois considero que o nosso trabalho melhora substancialmente”
	Processos de ensino e aprendizagem	ECT1 – “uma mais-valia para os alunos das turmas, uma vez que desenvolvem actividades inovadoras, criativas e com uma boa articulação curricular” ECT2 – “Maior número de ideias sobre um dado tema, maior criatividade, mais dinamismo, que se traduzem em maior sucesso para os alunos” ECT3 – “potenciar o desenvolvimento de competências transversais nos alunos” ECT6 – “melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem” ECT7 – “melhora os processos de ensino e aprendizagem sendo, deste modo, uma mais-valia para os alunos” ECT8 – “os alunos demonstram mais empenho nas actividades de cariz interdisciplinar, resultando isso numa melhoria do processo de ensino e aprendizagem” ECT10 – “mais-valia para as turmas” ECT11 – “o processo de ensino e aprendizagem é melhorado quando os professores trabalham em conjunto” ECT12 – “melhorar a qualidade do ensino/ aprendizagem”
	Partilha de materiais e experiências	ECT1 – “Considero extremamente necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo, porque permite a troca de experiências pessoais enriquecedoras” ECT4 – “a troca de experiências é sempre uma mais-valia” ECT5 – “partilha de ideias, de novas experiências e metodologias” ECT6 – “partilha de saberes e experiências” ECT10 – “permite a troca de experiências pessoais enriquecedoras” ECT11 – “partilha de experiências e saberes”

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Constrangimentos	<p>Cumprimento do programa</p> <p>ECT4 – “Depois há o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir correctamente a planificação. São normas que temos de respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar”</p> <p>ECT6 – “com o facto de termos um programa para cumprir”</p> <p>ECT8 – “número elevadíssimo de conteúdos que temos que ministrar, durante o ano lectivo”</p>
		<p>Burocracia</p> <p>ECT4 – “Este excesso de burocracia leva a que cada professor faça a gestão da sua disciplina sem trabalhar com os restantes colegas do conselho de turma”</p> <p>ECT6 – “excesso de burocracia”</p> <p>ECT8 – “excesso de burocracia”</p> <p>ET12 – “imensa carga burocrática. (...) Ao nível do conselho de turma, como sou Directora de Turma, o cargo mais burocrático da escola, sinto imensas dificuldades e obstáculos em desenvolver o trabalho colaborativo”</p>
		<p>Cultura de individualismo</p> <p>ECT2 – “não pensamos na escola como um projecto, pensamos mais na nossa área específica e que o importante é fazer tudo direitinho “na minha” sala de aula e, assim, ninguém me aborrece”</p> <p>ECT3 – “Na minha opinião o trabalho isolado resulta essencialmente de mentalidades, falta de hábitos de trabalho colaborativo. (...) mas também há os que são meramente transmissores de conhecimentos e não querem participar em nada que envolva trabalho extra, actualizações, trabalho colaborativo, etc.”</p> <p>ECT4 – “Não há a política de mostrar e partilhar todos os materiais que fazemos, talvez porque estamos a leccionar anos diferentes. (...) o facto de a colaboração não ser uma prática que está enraizada. A generalidade dos professores não tem experiência nessa área e, por isso, colocam algumas reticências ao trabalho colaborativo”</p>
		<p>Recursos físicos</p> <p>ECT12 – “Nas escolas verificam-se grandes obstáculos ao trabalho colaborativo, materializados pela falta de um espaço tranquilo e equipado destinado só aos professores.”</p>
		<p>Falta de vontade/disponibilidade</p> <p>ECT2 – “falta de disponibilidade e predisposição para, (...) Falta de disposição para partilhar ideias”</p> <p>ECT3 – “A falta de motivação, a falta de interesse”</p> <p>ECT7 – “falta de vontade para colaborar”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Constrangimentos	Gestão do tempo
		<p>ECT1 – “incompatibilidades em termos de horários. (...)Existe uma incompatibilidade em termos de horário lectivo entre os professores que leccionam preferencialmente sobre o horário da manhã e os que leccionam sobre o horário da tarde”</p> <p>ECT2 – “falta de tempo e de conciliação de horários dos professores”</p> <p>ECT3 – “o escasso tempo disponível”</p> <p>ECT4 – “Quando as aulas eram em blocos de 50 minutos tínhamos mais intervalos e acabava por ser mais fácil trocar ideias com os colegas, existiam pequenos momentos em que nos encontrávamos e que permitiam a partilha de ideias. (...) O facto de os horários não serem feitos de forma a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum, podendo estes tempos ser aproveitados para preparar actividades e ainda os compromissos de cada um. (...) Acho que tem sempre muito que ver com a carga horária e os desencontros dos horários dos vários professores, o que faz com que seja difícil arranjar os tempos comuns para trocar ideias ou combinar actividades (...) Falta de tempo”</p> <p>ECT5 – “A diferença nos horários de trabalho. O facto de nos horários dos professores não estar definido qualquer tempo para trabalharem em grupo”</p> <p>ECT6 – “incompatibilidades de horários”</p> <p>ECT7 – “incompatibilidades de horários”</p> <p>ECT9 – “Têm sido as dificuldades em se encontrarem tempos livres comuns aos professores, dentro do seu horário normal de trabalho. A partir das 18:30h já é mais complicado para todos. As alterações feitas pelo Ministério relativamente aos horários dentro da escola vieram dificultar bastante esta situação”</p> <p>ECT10 – “incompatibilidades de horários”</p> <p>ECT11 – “incompatibilidades de horários”</p> <p>ECT12 – “Se, nos Departamentos Curriculares, ter tempo, é uma “miragem”, imagine-se nos Conselhos de Turma, os professores a “nadar em papel”, que urge preencher”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Espírito de equipa	<p>ECT1 – “é fundamental o fomento de espírito de equipa e de trabalho e que todos os elementos envolvidos tenham como objectivo principal fomentar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno”</p> <p>ECT6 – “é fundamental o fomento de espírito de equipa</p> <p>ECT10 – “o fomento de espírito de equipa e de trabalho para que os PCT possam ser concretizados”</p> <p>ECT11 – “promover o espírito de equipa e de trabalho</p>
	Horários	<p>ECT1 – “é, efectivamente, necessária uma articulação em termos de horários”</p> <p>ECT3 – “Na minha opinião deviam estar contempladas no horário docente horas para trabalho colaborativo principalmente ao nível dos Conselhos de Turma, tal como estão contempladas sete horas de trabalho individual. (...) era preferível uma carga lectiva de 20h com 2h por semana para trabalho colaborativo em sede de conselhos de turma, por exemplo.</p> <p>ECT2 – “Atribuiria um horário comum aos docentes”</p> <p>ECT4 – “Teria de existir disponibilidade de tempo para trabalhar”</p> <p>ECT5 – “Ao nível do conselho de turma ser definido um horário para o Conselho de Turma reunir mais frequentemente para a elaboração de material”</p> <p>ECT6 – “é, efectivamente, necessário um ajuste nos horário dos professores que permitam tempos comuns para que nós possamos trabalhar”</p> <p>ECT10 – “ torna-se necessária uma articulação em termos de horários de trabalho”</p> <p>ECT11 – “é necessário conciliar horários de trabalho”</p>
	Motivação	<p>ECT4 – “é preciso da parte dos professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio termo e algum tipo de compromisso”</p> <p>ECT4 – “Teria de existir (...)uma abertura por parte das pessoas e alguma flexibilidade para alterar a sequência programática</p>
	Projectos interdisciplinares	<p>ECT7 – “Ao nível do conselho de turma é importante que se fomente mais projectos interdisciplinares como é exemplo o Projecto Redes no 8ºB que fomentam o espírito de equipa e de trabalho.</p>
	Recursos físicos	<p>ECT10 – “espaços disponíveis devidamente equipados”</p> <p>ECT6 – “Necessitamos, também, de espaços disponíveis devidamente equipados”</p> <p>ECT7 – “(...) espaços disponíveis devidamente equipados”</p> <p>ECT1 – “ espaços disponíveis devidamente equipados”</p> <p>ECT11 – “é necessário existirem espaços disponíveis devidamente equipados”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico	Impacte	<p>ECT1 – “não me induziu a alterar as formas de trabalho, tendo-se verificado apenas uma transposição da forma de trabalho anterior, com ligeiros ajustamentos”</p> <p>ECT2 – “Altere a minha forma de trabalhar com os colegas”</p> <p>ECT4 – “fez-me alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas”</p> <p>ECT5 – “De certa forma o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico alterou o modo de trabalhar com os colegas”</p> <p>ECT6 – “não me induziu a alterar as formas de trabalho”</p> <p>ECT7 – “não me induziu a alterar as formas de trabalho”</p> <p>ECT8 – “Não me fez alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas”</p> <p>ECT9 – “Não porque não senti nenhuma mudança de postura nos conselhos de turma”</p> <p>ECT12 – “Antes da implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico e das transformações que se operaram no ensino, nos últimos anos, sentia que havia mais trabalho colaborativo que agora. Quanto a mim, antes destas transformações, fazia trabalho colaborativo frequentemente. O que falhou, a partir daí? Ocupação dos professores com o que não é importante, a burocracia”</p>

Bloco Temático C – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico	Evidências	<p>ECT2 – “senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar”</p> <p>ECT4 – “Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação”</p> <p>ECT5 – “O trabalho passou a ser mais colaborativo sobretudo nas áreas curriculares não disciplinar de forma a desenvolver nos alunos métodos de estudo e de trabalho. Acho que também passou a existir mais preocupação na articulação entre os diferentes ciclos”</p> <p>ECT8 – “uma vez que considero que as alterações não foram profundas e a metodologia aplicada anteriormente continua a ser a mais indicada; promover estratégias no sentido de os alunos obterem uma formação abrangente.</p> <p>ECT9 – “apenas mais umas disciplinas (algumas com dois professores – área de projecto) ou simples alteração de designação, e mais papel e burocracia para tratar. Nos departamentos, apesar da reestruturação que sofreu, manteve-se a dinâmica existente”</p> <p>ECT12 – “Contudo, o espírito da Reorganização Curricular do Ensino Básico visa essa colaboração entre os professores. Por isso, dever-se-ia ter também reorganizado o tempo e o papel do professor”</p>

**ANEXO 14B - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OITO ENTREVISTAS PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS DO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS**

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Escola	Critérios de selecção	Bom ambiente ECFN1 – “bom ambiente” ECFN7 – “onde existia bom ambiente e se trabalhava muito bem”
		Colocação aleatória ECFN8 – “não concorri para esta escola em particular, mas sim para todas as escolas dos QZP’s de Braga, Porto e Tâmega e algumas escolas dos QZP’s de Viana do Castelo e Vila Real”
		Projecto da Escola ECFN2 – “o seu Projecto de ser uma Escola diferente, uma Escola de afectos” ECFN6 – “O que me motivou concorrer a esta Escola foi por o seu Projecto pugnar por uma Escola diferente, uma Escola promotora de afectos” ECFN7 – “porque me tinham dito que era uma escola que tinha um bom projecto”
		Proximidade da área de residência ECFN3 – “fica relativamente próximo de minha casa” ECFN4 – “A proximidade da escola com a minha residência” ECFN5 – “perto da minha residência”
	Aspectos positivos	Relacionamento entre colegas ECFN2 – “Tem bom ambiente entre colegas” ECFN3 – “possui um ambiente agradável entre colegas” ECFN4 – “O ambiente entre os professores é bastante agradável” ECFN5 – “o bom relacionamento entre os colegas” ECFN6 – “boa convivência inter pares no trabalho” ECFN7 – “A relação entre colegas é bastante agradável”

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Escola	Aspectos positivos	Relacionamento entre professor e alunos	<p>ECFN1 – “Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar”</p> <p>ECFN2 – “Os alunos, regra geral, são educados e colaboram bem nas tarefas propostas”</p> <p>ECFN3 – “Relativamente aos alunos, estes revelam algumas dificuldades a nível cognitivo mas são de um modo geral interessados e bem-educados”</p> <p>ECFN4 – “Os alunos embora revelem bastantes dificuldades a nível cognitivo, mas são interessados e bem-educados”</p> <p>ECFN5 – “bom relacionamento entre alunos e professores”</p> <p>ECFN6 – “Os alunos, na sua grande maioria, são educados, cumprindo as regras estabelecidas e colaboram com entusiasmo nas tarefas propostas”</p> <p>ECFN7 – “O comportamento e a postura dos alunos, face a aprendizagem e aos professores, denotando-se interesse, empenho, dedicação e respeito por parte deles”</p>

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Escola	Aspectos positivos	<p>ECFN2 – “Tem boas condições de trabalho a nível de instalações e de Material”</p> <p>ECFN3 – “A escola é nova, tem boas condições e também está bem apetrechada a nível de material”</p> <p>ECFN4 – “De realçar também que a escola é nova, com boas condições, bem apetrechada a nível de material e muito limpa”</p> <p>ECFN6 – “proporciona boas condições de trabalho a nível de instalações e de recursos”</p> <p>ECFN7 – “óptimas instalações (...) As condições /equipamentos são excelentes”</p> <p>ECFN8 – “sendo uma escola de construção recente as instalações são óptimas, nomeadamente o laboratório de CFQ; em todo o edifício as condições de higiene são exemplares”</p>
	Participação em projectos	<p>ECFN2 – “Esta Escola apoia os Projecto que os professores apresentam”</p> <p>ECFN4 – “A escola apoia os projectos que os professores apresentam”</p> <p>ECFN6 – “Esta Escola apoia os Projectos que os professores apresentam”</p> <p>ECFN8 – “está envolvida em vários projectos”</p>

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Aspectos negativos	Alunos	ECFN4 – “grandes dificuldades reveladas por muitos alunos ao nível cognitivo”
		Equipamento	ECFN8 – “existe apenas 1 computador na sala de professores”
		Burocracia	ECFN3 – “Muita burocracia” ECFN7 – “Excesso de burocracia”
		Guerras de bastidores	ECFN4 – “noto de ano para ano que há uma certa criação de grupos na escola” ECFN5 – “pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função”
		Individualismo docente	ECFN1 – “destaco o facto dos professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas”
	Permanência	Mudava	ECFN1 – “mudava de escola. (...) Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto! (...) Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas”
		Não mudava	ECFN2 – “Não mudaria de Escola” ECFN3 – “Não” ECFN4 – “Não mudava de escola” ECFN5 – “não mudava de escola” ECFN6 – “Não estou a pensar mudar de Escola” ECFN7 – “Não” ECFN8 – Não”

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Inexistente a rara	-----
	Média a elevada	ECFN1 – “Sim, considero que valoriza” ECFN2 – “Considero que a Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores” ECFN3 – “Sim, apoia sempre os professores na apresentação e na realização de projectos” ECFN4 – “Considero que em muitas situações valoriza o trabalho dos professores” ECFN5 – “Sim, valoriza e não coloca entraves ao trabalho das pessoas, o que já é muito importante” ECFN6 – “Na minha opinião esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores, dando-lhes todas as condições a colaboração necessária no desenvolvimento dos seus trabalhos” ECFN7 – “Sim valoriza” ECFN8 – “Sim, valoriza o trabalho desempenhado pelos professores, o que é evidente, por exemplo, nas reuniões gerais de professores”

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Valorização	<p>ECFN1 – “A escola tem o cuidado de partilhar esses trabalhos com a comunidade educativa e de evidenciar o trabalho realizado por esses professores, focando o nome do departamento curricular a que pertencem, bem como o nome dos professores envolvidos. (...) Por exemplo, o Jornal da Escola divulga, também, os projectos desenvolvidos na nossa escola e os professores neles envolvidos”</p> <p>ECFN2 – “Dá a conhecer a toda a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos e elogia-os em reuniões gerais, agradecendo sempre o empenho e dedicação dos professores”</p> <p>ECFN3 – “nas reuniões gerais o Presidente do Conselho Executivo faz referencia sempre a todas as actividades desenvolvidas e que considera positivas”</p> <p>ECFN4 – “nas reuniões gerais o Conselho Executivo, no balanço das actividades refere e elogia o trabalho que considera mais positivo e não coloca entraves a projectos dos professores, incentivando e apoiando os mesmos”</p> <p>ECFN5 – “Sempre que há uma ideia ou que queremos fazer algo de diferente apoiam-nos e estão sempre abertos a sugestões e desafios”</p> <p>ECFN6 – “Essa valorização é evidente quando dá a conhecer a toda a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos e os elogia em reuniões gerais, agradecendo sempre o empenho e dedicação demonstrada pelos professores. Quando foi elaborado o Plano da Acção da Matemática, a Escola deu o maior apoio na sua implementação, disponibilizando um espaço para o Laboratório de Matemática, apoiando sempre todas as actividades do Departamento.</p>

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Valorização	Aspectos valorizados	<p>ECFN7 – “Preocupando-se com o bem-estar do professor enquanto pessoa e profissional. Apoia sempre os professores, na criação e desenvolvimento de projectos, incentivando-os e elogiando o trabalho desenvolvido”</p> <p>ECFN8 – “o Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo elogia publicamente, o trabalho dos docentes envolvidos nas actividades realizadas”</p>

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Percepção da forma de trabalhar dos pares	Isolado	<p>ECFN4 – “Alguns colegas preferem também trabalhar mais individualmente trocando apenas esporadicamente impressões com outros colegas”</p> <p>ECFN7 – “apenas o grupo (230) tem um trabalho colaborativo, os restantes penso que fazem um trabalho mais isolado”</p>
		Colaborativo	<p>ECFN1 – “há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente, por exemplo no departamento curricular das Expressões. (...) Existe algum trabalho colaborativo”</p> <p>ECFN2 – “Considero que o trabalho dos professores é, na maior parte das vezes, colaborativo. (...) Na minha opinião existe trabalho colaborativo na Escola embora seja mais evidente no 2º ciclo”</p> <p>ECFN3 – “Em termos gerais considero que o trabalho é na generalidade dos casos colaborativo”</p> <p>ECFN5 – “É difícil ser participativo e colaborativo, mas tenta-se que seja”</p> <p>ECFN6 – “O trabalho dos professores é, em grande parte, participativo e colaborativo”</p> <p>ECFN8 – “é, sem dúvida, participativo e colaborativo”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	<p>Formação integralmente os alunos</p> <p>ECFN1 – “Acompanhamento e desenvolvimento de competências nos alunos, e não em tanta papelada” ECFN2 – “Preparar os alunos para serem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade.” ECFN3 – “Um professor deve preparar os seus alunos para serem cidadãos responsáveis e participativos na sociedade.” ECFN4 – “O docente assume o papel de mediador, de formador de competências. (...) Prepará-los para serem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade” ECFN6 – “Prepará-los para serem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade” ECFN8 – “Também é importante o professor organizar processos de partilha, interacção e reflexão crítica sobre situações problemáticas do dia-a-dia, relacionadas com os assuntos programáticos abordados, para fomentar a criatividade e o envolvimento dos alunos, (...) para que no futuro os mesmos possam tomar decisões mais informadas e agirem responsabilmente”</p>
		<p>Preparar as aulas</p> <p>ECFN2 – “Planificar cuidadosamente as aulas e todo o trabalho que lhes é inerente como metodologias de ensino, estratégias para que os alunos adquiram as competências necessárias, material de apoio, fichas e tudo o que consta da planificação da aula.” ECFN3 – “Deve planificar as suas aulas” ECFN4 – “. (...) preparar as aulas” ECFN6 – “O trabalho de planificação das aulas é fundamental” ECFN7 – “Preparar as aulas”</p>
		<p>Transmitir conhecimentos</p> <p>ECFN5 – “passar uma mensagem cientificamente correcta, ter um bom relacionamento com os alunos de modo a que eles consigam trabalhar com vontade e empenho”</p>
		<p>Decidir curricularmente</p> <p>ECFN7 – “A cada professor cabe individualmente a responsabilidade de tomar as decisões adequadas e de conduzir o trabalho concreto com os seus alunos, enquadrado.” ECFN8 – “concretização dos processos de ensino e aprendizagem segundo, a perspectiva de ensino mais adequada às características da turma.”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	Participar na escola
		<p>ECFN2 – “Colaborar e participar em todas as actividades desenvolvidas pela Escola”</p> <p>ECFN3 – “O professor, deve também colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade”</p> <p>ECFN4 – “os professores têm de colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade”</p> <p>ECFN6 – “A Colaboração e a participação nas actividades extracurriculares”</p> <p>EFCN7 – “Tem de colaborar nas acções que favoreçam a interligação da escola com a comunidade”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Componente individual	Muito importante
		<p>ECFN1 – “O trabalho individual do professor é, igualmente, importante. Pois antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo”</p> <p>ECFN2 – “Atribuo ao trabalho mais individual do professor também bastante valor já que cada turma e cada aluno têm a sua especificidade. Há ainda a planificação de cada aula e a correcção das fichas e trabalho dos alunos”</p> <p>ECFN3 – “Muito importante, é a base do trabalho colaborativo”</p> <p>ECFN4 – “Importante, o pilar do trabalho colaborativo”</p> <p>ECFN5 – “O trabalho individual do professor é fundamental, atribuo-lhe muito valor. Se vai para uma aula sem planificar devidamente é provável que a aula corra mal, pelo menos não correrá tão bem quanto deveria”</p> <p>ECFN6 – “Atribuo ao trabalho mais individual do professor bastante importância já que cada turma e cada aluno têm a sua especificidade. Esse trabalho é também importante na planificação das aulas e na correcção das fichas e trabalhos dos alunos”</p> <p>ECFN7 – “É o pilar, a base do trabalho colaborativo.”</p> <p>ECFN8 – “O trabalho individual, realizado, por exemplo, na preparação de aulas, na avaliação dos alunos e no trabalho desenvolvido dentro da sala é muito importante, pois permite por em prática estratégias que visam o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento para a acção dos alunos. Contudo, considero que, por vezes, algum do trabalho individual referido anteriormente, deveria ser realizado em colaboração com outros colegas”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Conselho de Turma	<p>ECFN1 – “A nível do conselho de turma normalmente o trabalho que se desenvolve é um mero cumprimento de formalidades, nomadamente o preenchimento de papelada”</p> <p>ECFN2 – “são analisadas as especificidades de cada aluno, da turma em geral e a partir daí são definidos todos os procedimentos a executar ao longo do ano lectivo”</p> <p>ECFN3 - preenchimento de documentos específicos da reunião, são discutidos alguns pontos referentes ao PCT, no entanto a sua compilação e reformulação fica a cargo do DT.</p> <p>ECFN4 – “Numa primeira fase é individual visto que todo o trabalho desenvolvido antes das reuniões é feito pelo DT, durante as reuniões de conselho de turma é um pouco colaborativo no que diz respeito ao preenchimento de documentação específica da reunião e pareceres sobre os alunos. São discutidos alguns pontos abordados no PCT mas depois a sua compilação e reformulação fica em grande parte de novo a cargo do DT. (...) Nota-se já alguma colaboração entre os professores que leccionam as áreas não curriculares com os professores das outras disciplinas. Aí verifica-se uma partilha e discussão de estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos”</p> <p>ECFN5 – “Até agora, o que se tem feito são reuniões para receber informações. No caso do nono ano os alunos têm uma viagem de finalistas e realizam-se reuniões específicas para dinamizar e organizar essa viagem. No entanto, de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação”</p> <p>ECFN6 – “Todos são colaboradores na elaboração e nas actividades constantes do Projecto Curricular de Turma e solícitos no preenchimento de documentação durante as reuniões e fora delas”</p> <p>ECFN7 – “Durante as reuniões do Conselho de turma é um pouco colaborativo, no que respeita ao preenchimento de documentação específica da reunião. São discutidos alguns pontos abordados no PCT, mas depois a sua realização fica a cargo do director de turma”</p> <p>ECFN8 – “depois de conhecidas as características e os problemas reais da turma, são deliberadas pelo conselho de turma, as estratégias educativas globais para a turma e as competências gerais a desenvolver nos alunos. São também partilhadas, pelos elementos do conselho de turma, as actividades de enriquecimento curricular a desenvolver na turma. Este trabalho colaborativo do conselho de turma, tem como principal intuito promover o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Percepção da forma de trabalhar	<p>ECFN1 – “trabalho que se desenvolve é mais individual”</p> <p>ECFN2 – “colaborativo, na maioria das vezes”</p> <p>ECFN3 – “um pouco menos colaborativo (...) Numa primeira fase é individual, visto que todo o trabalho desenvolvido antes das reuniões é pelo DT, durante as reuniões é um pouco colaborativo”</p> <p>ECFN4 – “Nota-se já alguma colaboração entre os professores que leccionam as áreas não curriculares com os professores das outras disciplinas”</p> <p>ECFN5 – “Mais individualmente. (...) Também não há trabalho sistemático e organizado, só pontualmente”</p> <p>ECFN6 – “Considero que ao nível do departamento curricular e ao nível do Conselho de Turma o trabalho, na maioria das vezes, é participado e colaborado por todos”</p> <p>ECFN7 – “Ao nível do conselho de turma numa primeira fase é individual, visto que, todo o trabalho desenvolvido antes das reuniões é realizado pelo Director de Turma”</p> <p>ECN8 – “o trabalho também é colaborativo”</p>
	Conselho de Turma	<p>ECFN1 – “Não existem subgrupos de trabalho (...) Porque, não há disponibilidade, nem sempre se está pronto para receber outras opiniões, não há tempo em comum para se poder trabalhar!”</p> <p>ECFN2 – “os professores que leccionam Estudo Acompanhado e os professores de Matemática e de Língua Portuguesa, os professores que dão apoio a alunos com dificuldades e professores que dinamizam um projecto. Os professores de Matemática e de Ciências da Natureza também trabalham muitas vezes em conjunto”</p> <p>ECFN3 – “Os professores que leccionam o Estudo Acompanhado e os professores de Matemática e Língua Portuguesa”</p> <p>ECFN4 – “Os professores que leccionam Estudo Acompanhado com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, e neste caso às vezes, subgrupos com os professores mais envolvidos na Matemática e os mais envolvidos na Língua Portuguesa; professores que dinamizem um projecto dentro da própria turma”</p> <p>ECFN5 – Não há subgrupos de trabalho. No conselho de turma quando há as reuniões trabalhamos todos mas uma grande parte do trabalho é do director de turma”</p> <p>ECFN6 – “Ao nível do conselho de turma, os professores que leccionam Área de Projecto e Estudo Acompanhado e os professores que dão Aulas de Recuperação desenvolvem também trabalho colaborativo”</p> <p>ECFN7 – “Não há subgrupos de trabalho”</p> <p>ECFN8 – “existem subgrupos, por exemplo, quando as actividades de enriquecimento curricular a realizar não envolvem todas as disciplinas”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento Curricular	<p>ECFN1 – “trabalho de partilha e troca de materiais não existe”</p> <p>ECFN2 – “A planificação de todas as actividades (...) é elaborada e reajustada por todos os professores do departamento em reunião do mesmo. As aulas de cada disciplina são também planificadas em conjunto, por todos os professores que a leccionam. As estratégias adoptadas nas aulas, as fichas de registos de avaliação, as fichas de avaliação e outras são também elaboradas pelos professores que leccionam o mesmo ano, de acordo com as características específicas de cada turma”</p> <p>ECFN3 – “preparamos as aulas em conjunto, realizamos testes também em conjunto, partilhamos materiais uns com os outros. (...) todos dão um pouco do seu contributo”</p> <p>ECFN4 - partilha de ideias e materiais. As planificações e reajustes são feitos em grupo (...) Tem-se tentado no Departamento motivar para a importância desse trabalho colaborativo, mas ainda há muito por fazer: uns dizem que as turmas são muito diferentes, outros não “têm tempo”, outros preferem usar o seu próprio material”</p> <p>ECFN5 – “fazemos é o ponto da situação em relação à planificação definida no início do ano, se foi cumprida, se não e porquê. Não há a preocupação de saber se foram estabelecidas articulações e de como correram”</p> <p>ECFN6 – “A planificação de todas as actividades dinamizadas por cada departamento é elaborada e reajustada por todos os professores do departamento em reunião do mesmo. (...) As estratégias adoptadas nas aulas, as fichas de registos de avaliação, as fichas de avaliação e outras são também elaboradas pelos professores que leccionam o mesmo ano, de acordo com as características específicas de cada turma e dos alunos”</p> <p>ECFN7 - “na avaliação dos docentes, tentou-se estabelecer critérios uniformes a adoptar. Todos dão o seu contributo na elaboração das tarefas. Alguns colaboram mesmo obrigados, não cumprindo os prazos estipulados. (...) O grupo de Ciências reúne-se poucas vezes, quando isso acontece é para trabalhar no projecto Eco-Escolas. Se há trabalho de partilha é de um modo mais informal e ocasional”</p> <p>ECFN8 – “os critérios de avaliação dos alunos são definidos em departamento, com a colaboração de todos os elementos e posteriormente são aprovados pelo conselho pedagógico, são planeadas actividades inter e transdisciplinares e também são tomadas decisões conjuntas, que são postas em prática pelos docentes do departamento, tais como por exemplo, as estratégias a adoptar para promover o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos (...) entre colegas do mesmo grupo disciplinar, apenas existe, informalmente, a partilha de materiais e ocasionalmente a troca de experiências e metodologias de ensino”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Percepção da forma de trabalhar	<p>ECFN1 – “A nível de departamento, na minha área disciplinar (Ciências Físicas e Naturais) não há trabalho colaborativo ou se existe é o mínimo dos mínimos”</p> <p>ECFN2 – “colaborativo, na maioria das vezes”</p> <p>ECFN3 – “colaborativo”</p> <p>ECFN4 – “Em relação ao departamento em geral tem vindo gradualmente a melhorar (...) Penso que está a caminhar gradualmente para o colaborativo mas há ainda muito para fazer.”</p> <p>ECFN5 – “Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias. (...) Trabalho sistemático e organizado, não. Apenas pontual e esporádico”</p> <p>ECFN6 – “Considero que ao nível do departamento curricular (...) o trabalho, na maioria das vezes, é participado e colaborado por todos”</p> <p>ECFN7 – “é um pouco colaborativo”</p> <p>ECFN8 – “o trabalho é colaborativo”</p>
	Subgrupos de trabalho	<p>ECFN1 – “existem subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área curricular”</p> <p>ECFN2 – “por áreas disciplinares e por reuniões de professores que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano”</p> <p>ECFN3 – “Existem realmente subgrupos, das diferentes áreas disciplinares ou cria-se subgrupos trabalhando-se por ciclo ou ano de escolaridade”</p> <p>ECFN4 – “os subgrupos são as diferentes áreas disciplinares e muitas vezes dentro das áreas disciplinares cria-se subgrupos trabalhando-se por ciclo ou ano”</p> <p>ECFN5 – “Basicamente por áreas disciplinares. (...) Por Ciclo, por exemplo, Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo trabalham mais vezes em conjunto, Matemática do 3º Ciclo, Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo e Ciências Naturais do 3º Ciclo. No início do ano os professores de Ciências Físico-Químicas reúnem com os de Ciências Naturais. Mas os grupos de trabalho são essencialmente estes”</p> <p>ECFN6 – “formam-se grupos por áreas disciplinares e realizam-se reuniões com professores que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano”</p> <p>ECFN7 – “Há realmente subgrupos.(...) o grupo da Matemática, e o (...) das Ciências”</p> <p>ECFN8 – “existem os grupos disciplinares (Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas) (...) Também aparecem outros grupos de trabalhos consoante (...) o projecto que os docentes se encontrem a dinamizar, havendo para estes casos reuniões formais”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Esclarecimento de dúvidas	<p>ECFN5 – “Como tenho andado por muitas escolas, conheço muitos colegas da mesma área disciplinar com quem troco materiais e opiniões”</p> <p>ECFN8 – “recorro a alguns colegas que frequentaram o mesmo curso superior que eu, porque para além de colegas de profissão são também grandes amigos, pelo que me sinto completamente à vontade para expor as minhas dúvidas”</p>
		<p>ECFN1 – “colega que está a leccionar a mesma disciplina e ano que eu”</p> <p>ECFN2 – “Costumo resolvê-las, dialogando com os colegas que leccionam a disciplina”</p> <p>ECFN4 – “Recorro aos meus colegas com quem habitualmente trabalho”</p> <p>ECFN6 – “Costumo resolver as minhas dúvidas dialogando com os meus colegas que leccionam a mesma disciplina”</p> <p>ECFN7 – “Recorro aos meus colegas de departamento”</p> <p>ECFN8 – “Raramente, exponho as minhas dúvidas a colegas da mesma escola onde me encontro a leccionar”</p>
		<p>ECFN2 – “com a Coordenadora”</p> <p>ECFN3 – “coordenadora”</p> <p>ECFN6 – “com a Coordenadora”</p> <p>ECFN7 – “principalmente à coordenadora, pois é uma colega com quem trabalho muito em conjunto”</p>
		<p>ECFN2 – “procurando na Net”</p> <p>ECFN3 – “pesquisando na net”</p> <p>ECFN4 – “Internet”</p> <p>ECFN5 – “recorro à Internet”</p> <p>ECFN6 – “pesquisando na Net”</p> <p>ECFN7 – “na Internet”</p> <p>ECFN8 – “Internet”</p>
		<p>ECFN2 – “Procuo informar-me também lendo”</p> <p>ECFN3 – “livros”</p> <p>ECFN4 – “Também procuro esclarecer as dúvidas em livros”</p> <p>ECFN7 – “em livros”</p> <p>ECFN8 – “manuais escolares ou livros da especialidade”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Estrutura curricular	<p>Maior índice</p> <p>ECFN1 – “departamentos curriculares” ECFN2 – “Departamento curricular e conselho de turma” ECFN3 – “Conselho pedagógico” ECFN4 – “conselho pedagógico” ECFN5 – “No departamento curricular desenvolve-se algum trabalho colaborativo por área disciplinar” ECFN6 – “Posso referir que existe muito trabalho colaborativo nível do meu departamento, nos Conselhos de turma e nos Conselhos de Directores de Turma” ECFN7 – “conselho pedagógico já há bastante trabalho colaborativo, nomeadamente os coordenadores do 1º, 2º e 3º ciclo já se reúnem-se periodicamente para preparar as reuniões e elaborar materiais necessários. No departamento já há trabalho colaborativo mas ainda pode haver mais colaboração” ECFN8 – “Penso que o trabalho é igualmente colaborativo nas várias estruturas curriculares”</p>
		<p>Menor índice</p> <p>ECFN1 – “conselho de turma” ECFN3 – “Conselho de turma” ECFN4 – “Conselho de turma” ECFN5 – “Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas” ECFN6 – “Penso que existe trabalho colaborativo em todas as estruturas da Escola” ECFN7 – “No Conselho de turma” ECFN8 – “penso que o trabalho é igualmente colaborativo nas várias estruturas curriculares”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Evidências	ECFN2 – “definem-se as estratégias adoptadas nas aulas” ECFN4 - delinear-se estratégias de aprendizagem” ECFN8 – “resume-se à análise, discussão e resolução de situações/problemas da comunidade educativa. Nas resoluções/decisões apresentadas, o aluno é sempre a prioridade máxima
		ECFN1 – “planificação anual das disciplinas” ECFN2 – “as fichas de registos de avaliação, as fichas de avaliação e outras são também elaboradas pelos professores que leccionam o mesmo ano, de acordo com as características específicas de cada turma e dos alunos. (...) As aulas de cada disciplina são também planificadas em conjunto, por todos os professores que a leccionam” ECFN4 – “As planificações e reajustes são feitos em grupo” ECFN5 – “planificação das actividades”
		ECFN4 – “partilha de ideias e materiais” ECFN5 – “partilha de materiais, principalmente se solicitados”
		ECFN1 – “planificação de actividades para os alunos” ECFN4 – “articular os currículos das várias disciplinas e áreas disciplinares, organizar actividades para desenvolver competências e promover a interdisciplinaridade”

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Mais-valias	Co-construção de recursos ECFN3 – “realização de materiais” ECFN4 – “realização de materiais”
		Desenvolvimento Profissional ECFN5 – “ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender”
		Trabalho docente ECFN7 – “sentimo-nos mais apoiados, o nosso trabalho é melhor”
		Processos de ensino e aprendizagem ECFN1 – “Maior número de ideias sobre um dado tema, maior criatividade, mais dinamismo, que se traduzem em maior sucesso para os alunos” ECFN2 – “melhoria no aproveitamento dos alunos (...)ajuda a melhorar a qualidade do Ensino/ aprendizagem” ECFN3 – “ajuda a melhorar a qualidade do Ensino/ aprendizagem” ECFN4 – “melhora a qualidade do ensino/aprendizagem” ECFN6 – “ajuda a melhorar a qualidade no processo de ensino/ aprendizagem” ECFN8 – “promovem o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento para a acção dos alunos”
		Partilha de materiais e experiências ECFN2 – “trocas de experiências” ECFN3 – “trocas de experiências” ECFN4 – “trocas de experiências” ECFN5 – “a troca de experiências é sempre uma mais-valia” ECFN6 – “partilha de materiais”

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Constrangimentos	ECFN5 – “Depois há o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir correctamente a planificação. São normas que temos de respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar”
		Burocracia ECFN5 – “Este excesso de burocracia leva a que cada professor faça a gestão da sua disciplina sem trabalhar com os restantes colegas do conselho de turma”
		Cultura de individualismo ECFN2 – “colegas que preferem o trabalho individual” ECFN3 – “Alguns colegas preferem trabalhar mais individualmente” ECFN5 – “Não há a política de mostrar e partilhar todos os materiais que fazemos, talvez porque estamos a leccionar anos diferentes. (...) o facto de a colaboração não ser uma prática que está enraizada. A generalidade dos professores não tem experiência nessa área e, por isso, colocam algumas reticências ao trabalho colaborativo” ECFN6 – “Por vezes não é tão possível quanto devia devido a colegas que preferem o trabalho individual”
		Recursos físicos ECFN8 – “as escolas não estão devidamente equipadas para que os professores trabalhem frequentemente em conjunto”
		Falta de vontade/disponibilidade ECFN1 – “falta de disponibilidade e predisposição para, (...) Falta de disposição para partilhar ideias” ECFN3 – “Os que têm um trabalho mais isolado, é por não quererem ficar mais tempo na escola. (...) Pouca motivação de alguns, falta de empenho, falta de empatia” ECFN4 – “pouca motivação e empenho de alguns colegas podendo neste caso o trabalho ser pouco produtivo, com consequentes perdas de tempo.” ECFN7 – “Nem todos os professores tem trabalho colaborativo, porque não disponibilizam tempo para ficarem na escola a trabalhar em conjunto, a partilhar saberes uns com os outros (...) a pouca motivação de alguns colegas, a falta de empenho, e a falta de empatia.”

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Constrangimentos	<p>ECFN1 – “falta de tempo e de conciliação de horários dos professores”</p> <p>ECFN3 – “disponibilidade de horário”</p> <p>ECFN4 – “Claro está que muitos professores que querem passar pouco tempo na escola, trabalham mais isoladamente pois não querem “perder” tempo e não há dúvida que para nos envolvermos temos de despende mais tempo uns com os outros, criando um ambiente agradável (...) dificuldade em arranjar disponibilidade horária”</p> <p>ECFN5 – “Quando as aulas eram em blocos de 50 minutos tínhamos mais intervalos e acabava por ser mais fácil trocar ideias com os colegas, existiam pequenos momentos em que nos encontrávamos e que permitiam a partilha de ideias. (...) O facto de os horários não serem feitos de forma a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum, podendo estes tempos ser aproveitados para preparar actividades e ainda os compromissos de cada um. (...) Acho que tem sempre muito que ver com a carga horária e os desencontros dos horários dos vários professores, o que faz com que seja difícil arranjarmos tempos comuns para trocar ideias ou combinar actividades (...) Falta de tempo”</p> <p>ECFN6 – “horário incompatível”</p> <p>ECFN8 – “O trabalho colaborativo implica muitas horas de trabalho em conjunto, sendo, portanto, as horas não lectivas actualmente contempladas nos horários dos professores, insuficientes; nem sempre os horários dos professores são compatíveis”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Reuniões de trabalho	ECFN8 – “considero que deveriam haver, por exemplo, reuniões para preparar aulas, esclarecer dúvidas, promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino” (...)
	Horários	ECFN1 – “Atribuiria um horário comum aos docentes” ECFN2 – “Os professores terem horário compatível para poderem reunir” ECFN3 – “Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário” ECFN4 – “Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário para esse trabalho” ECFN5 – “Teria de existir disponibilidade de tempo para trabalhar” ECFN6 – “Os professores, do mesmo departamento curricular, deviam ter um horário compatível para poderem reunir mais frequentemente” ECFN7 – “Disponibilidade de tempo, horas compatíveis no horário”
	Motivação	ECFN2 – “Ter vontade de aprender” ECFN3 – “motivação e empenho por parte de todos. Ter vontade de aprender e partilhar” ECFN4 – “motivação e empenho por parte de todos. Haver respeito pelo trabalho de todos. Ter vontade de aprender e partilhar” ECFN4 – “tem de haver empatia e todos estarem envolvidos e motivados” ECFN5 – “é preciso da parte dos professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio-termo e algum tipo de compromisso” ECFN5 – “Teria de existir disponibilidade de tempo para trabalhar, uma abertura por parte das pessoas e alguma flexibilidade para alterar a sequência programática” ECFN6 – “ter vontade de partilhar experiências, ideias, saberes e materiais” ECFN7 – “motivação e empenho por parte de todos”
	Recursos físicos	ECFN4 – “Também é necessário que haja condições físicas para se poder trabalhar”
	Espírito de equipa	ECFN2 – “Haver espírito de equipa. Haver respeito pelo trabalho de todos. Saber ouvir e aceitar as opiniões dos colegas” ECFN3 – “empatia entre os colegas, (...) Haver espírito de entreajuda e bom ambiente de trabalho” ECFN7 – “Haver espírito de entreajuda e bom ambiente e de trabalho (...) é necessário um bom relacionamento entre os colegas e um clima harmonioso entre todos os envolvidos

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico</p>	<p>Impacte</p>	<p>ECFN1 – “Altere a minha forma de trabalhar com os colegas” ECFN2 – “Sim, altere a minha forma de trabalhar com os meus pares” ECFN3 – “Sim, a Reorganização Curricular do Ensino Básico alterou as minhas formas de trabalhar com os colegas” ECFN4 – “Sim fez-me alterar a minha forma de trabalhar com os meus colegas” ECFN5 – “O processo de Reorganização Curricular fez-me alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas” ECFN6 – “É verdade, a Reorganização Curricular fez-me alterar a minha forma de trabalhar com os meus pares” ECFN7 – “Sim a Reorganização Curricular fez-me alterar a minha forma de trabalhar com os colegas” ECFN8 – “A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, não alterou a minha forma de trabalhar com os colegas, pois a minha entrada no mercado do trabalho é posterior à Reorganização Curricular do Ensino Básico. Desta forma, não é possível observar diferenças, pois não tenho situações concretas para comparar o antes com o depois”</p>
	<p>Evidências</p>	<p>ECFN1 – “senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar” ECFN2 – “comecei a trabalhar mais em conjunto” ECFN3 – “passei a trabalhar mais em grupo” ECFN4 – “permitiram maior trabalho em equipa, para desenvolver projectos e actividades articuladas” ECFN5 – “Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação” ECN6 – “fez-me trabalhar mais colaborativamente” ECFN7 – “Passei a trabalhar mais colaborativamente”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	Frequência	<p>ECFN1 – “Ao nível do conselho de turma considero que não se promove a gestão do currículo.”</p> <p>ECFN2 – “Penso que talvez se promova mais no Conselho de Turma, pois esta estrutura cada aluno é um ser individual, para o qual é necessária uma determinada forma de actuar, articulando sempre com o todo, turma, escola, meio.”</p> <p>ECFN3 – “O conselho de turma é a estrutura onde é frequente promover-se uma perspectiva de gestão do currículo mais centralizada nas características dos alunos de uma turma.”</p> <p>ECFN4 – “O conselho de turma ao definir estratégias e adaptações curriculares consoante a especificidade dos alunos da turma também promove a gestão do currículo.”</p> <p>ECFN5 – “Ao nível do conselho de turma realiza-se mais, principalmente quando se adapta o currículo à turma e às experiências de cada aluno.”</p> <p>ECFN6 – “Em ambas as estruturas (departamento curricular e conselho de turma) se promove a gestão do currículo, mas talvez se promova mais no conselho de turma. Nesta estrutura cada aluno é um ser individual, para o qual é necessária uma determinada forma de actuar, articulando e integrando sempre com o todo, turma, escola, meio.”</p> <p>ECFN7 – “Ao nível do conselho de turma, a gestão do currículo não é, em minha opinião, promovida com a frequência que deveria ser.”</p> <p>ECFN8 – “A gestão do currículo é, pontualmente, realizada pelos seus elementos ao elaborarem um projecto curricular de turma.”</p>
		Evidências	<p>ECFN1 – “Em termos de conselho de turma, na minha opinião, não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares.”</p> <p>ECFN2 – “Ao nível do conselho de turma, adequar as metodologias de acordo com as características da turma. Tendo em conta as competências essenciais definidas pelo currículo Nacional, adaptar o currículo a avaliação às características e capacidades de cada aluno.”</p> <p>ECFN3 – “Ao nível do conselho de turma os professores planificam as actividades e estratégias de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos de cada turma, faz-se o diagnóstico das dificuldades cognitivas dos alunos e define-se as adaptações curriculares ao nível do PCT.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	Evidências	<p>ECFN4 – “No conselho de turma adequam-se as planificações disciplinares definidas em departamento, planificam-se actividades, estratégias e materiais de acordo com os interesses e as necessidades de alunos, tem-se em conta os alunos com mais dificuldades cognitivas e define-se adaptações curriculares ao nível do PCT.”</p> <p>ECFN5 – “Ao nível do conselho de turma, gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto.”</p> <p>ECFN6 – “Adequar as metodologias de acordo com as características e especificidades da turma. Tendo em conta as competências essenciais definidas pelo currículo Nacional, adaptar o currículo a avaliação às características e capacidades de cada aluno.”</p> <p>ECFN7 – “Dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno. [...] Proceder à definição das Competências Transversais a desenvolver na turma em causa, devidamente adequadas às características dos alunos.”</p> <p>ECFN8 – “É realizado pelos seus elementos um projecto curricular de turma onde são incluídas, por exemplo, as várias actividades de enriquecimento curricular dinamizadas e as planificações das diferentes disciplinas, em alguns casos, com as devidas articulações disciplinares.”</p>
		Elaboração de documentos pedagógicos	<p>ECFN1 – “No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos e quando é possível tenta-se que haja articulações curriculares que envolvam outras áreas curriculares.”</p> <p>ECFN2 – “Ao nível do conselho de turma são elaboradas entre os professores envolvidos na actividade, quando se trata de uma visita de estudo, por exemplo.”</p> <p>ECFN3 – “A cada Conselho de Turma compete, aquando da elaboração do PCT, proceder à definição das competências transversais a desenvolver na turma em causa e à selecção de actividades e materiais pedagógicos devidamente adequados às características dos alunos.”</p> <p>ECFN4 – “Ao nível do conselho de turma as planificações, os materiais e as acções a desenvolver são analisadas em função das especificidades dos alunos da turma, avaliando-se e readequando-se as estratégias definidas sempre que necessário.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	Elaboração de documentos pedagógicos	<p>ECFN5 – “Para as reuniões de conselho de turma cada professor leva as planificações anteriormente elaboradas e analisa-se a possibilidade de trabalhar em articulação com Área de Projecto ou mesmo em Estudo Acompanhado. Se há um determinado tema organizador, cada professor analisa a sua sequência programática, decide o momento em que poderá articular, define alguns objectivos e estratégias a desenvolver e depois apresenta a sua proposta em reunião de conselho de turma.”</p> <p>ECFN6 – “Adequar as metodologias de acordo com as características e especificidades da turma. Tendo em conta as competências essenciais definidas pelo currículo Nacional, adaptar o currículo a avaliação às características e capacidades de cada aluno.”</p> <p>ECFN7 – “Ao nível do conselho de turma, as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas são realizadas nos respectivos departamentos a que pertencem, pelos professores de cada área disciplina.”</p> <p>ECFN8 – “As planificações didácticas e os materiais utilizados durante as aulas são elaborados individualmente. Quanto às actividades de enriquecimento curricular, estas são planificadas e dinamizadas pelos elementos do conselho, havendo portanto um trabalho colaborativo.”</p>
	Departamento Curricular	Frequência	<p>ECFN1 – “Ao nível do departamento sinto que se promove frequentemente a gestão do currículo.”</p> <p>ECFN2 – “Em ambas as estruturas se promove a gestão do currículo.”</p> <p>ECFN3 – “O departamento curricular é uma estrutura onde é frequente promover-se a gestão do currículo mais generalizada.”</p> <p>ECFN4 – “A gestão do currículo ao nível do departamento curricular promove-se constantemente através de contínuos reajustes da planificação, da organização das actividades, da definição de estratégias e da análise e discussão dos resultados obtidos com a sua implementação.”</p> <p>ECFN5 – “No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento.”</p> <p>ECFN6 – “Em ambas as estruturas (departamento curricular e conselho de turma) se promove a gestão do currículo, mas talvez se promova mais no conselho de turma.”</p> <p>ECFN7 – “Sim, promove-se frequentemente a gestão do currículo.”</p> <p>ECFN8 – “Ao nível do departamento curricular a gestão do currículo é, ocasionalmente, realizada quando, por exemplo, são planificadas actividades de enriquecimento curricular.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	Evidências	<p>ECFN1 – “Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada.”</p> <p>ECFN2 – “Ao nível do departamento curricular, pode alterar-se a ordem dos conteúdos a leccionar devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar, por exemplo em outras disciplinas, para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola de meio para meio ou mesmo de ano para ano. A abordagem dos conteúdos pode ser feita tendo em conta os interesses dos alunos, inseridos num determinado meio económico e social.”</p> <p>ECFN3 – “Ao nível do Departamento Curricular os professores fazem a planificação e organizam as actividades para o Plano Anual de Actividades. Na elaboração das planificações por vezes os professores têm necessidade de alterar a ordem de leccionação dos conteúdos, devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar em outras disciplinas ou para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola. O Departamento também promove a articulação vertical e horizontal entre os ciclos.”</p> <p>ECFN4 – “Ao Departamento Curricular cabe um papel relevante da gestão do currículo, quer ao nível horizontal através das conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o Departamento, quer sobretudo ao nível vertical, mediante a detecção das interdependências entre conteúdos das disciplinas ao longo dos anos, a profundidade na sua abordagem ou a continuidade na valorização de determinados conteúdos.”</p> <p>ECFN5 – “Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento.”</p> <p>ECFN6 – “Podem-se alterar a ordem dos conteúdos a leccionar devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar, por exemplo em outras disciplinas, para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola de meio para meio ou mesmo de ano para ano. A abordagem dos conteúdos pode ser feita tendo em conta os interesses dos alunos, inseridos num determinado meio económico e social.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	Evidências	<p>ECFN7 – “fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver. Significa, portanto, organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características de cada situação. Para isso, há que fazer a distinção entre o que é definido a nível nacional – «o currículo prescrito» – e os processos da sua concretização e adequação «o currículo vivido».”</p> <p>ECFN8 - Ao nível do departamento curricular, a gestão do currículo é realizada quando se adaptam as planificações às realidades dos alunos da turma.”</p>
		Elaboração de documentos pedagógicos	<p>ECFN1 – “Ao nível do departamento, as planificações são elaboradas anualmente e vão sofrendo os reajustes necessários quanto à sua sequencialidade. As actividades também são lançadas em termos de departamento, tendo em conta cada ano de escolaridade. Ao nível dos materiais pedagógicos não são elaborados ao nível do departamento.”</p> <p>ECFN2 – “Ao nível do departamento curricular são elaboradas entre os colegas que leccionam as mesmas disciplinas.”</p> <p>ECFN3 – “A articulação das competências gerais com as específicas de cada disciplina e com os respectivos conteúdos disciplinares resulta do trabalho desenvolvido pelos docentes em conselho de área disciplinar, sob a responsabilidade dos respectivos coordenadores, cumprindo o definido no plano de melhoria de escola e no guia de procedimento, reflectindo-se nas planificações a longo, a médio e a curto prazos.”</p> <p>ECFN4 – “Em reuniões de departamento e área disciplinar as planificações e restantes actividades são elaboradas em conjunto e reajustadas sempre que necessário. Nelas explicitam-se os temas e conteúdos a leccionar, as competências, as opções estratégicas a tomar em função de um diagnóstico realizado, modalidades e critérios de avaliação e carga horária.”</p> <p>ECFN5 – “Em departamento, as planificações anuais, das unidades temáticas e os materiais são elaboradas pelos professores que leccionam a mesma área disciplinar.”</p> <p>ECFN6 – “Podem-se alterar a ordem dos conteúdos a leccionar devido à necessidade dos alunos abordarem os temas relacionados com trabalhos que possam estar a realizar, por exemplo em outras disciplinas, para se adaptarem aos interesses dos alunos que são diferentes de escola para escola de meio para meio ou mesmo de ano para ano. A abordagem dos conteúdos pode ser feita tendo em conta os interesses dos alunos, inseridos num determinado meio económico e social.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	Elaboração de documentos pedagógicos	<p>ECFN7 – “As planificações são realizadas em grupo, pelos professores que leccionam os respectivos anos lectivos. As actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas, na sua maioria são elaboradas pelo próprio professor, não existindo partilha de experiência entre os restantes.”</p> <p>ECFN8 – “As planificações são elaboradas individualmente ou em grupo disciplinar dependendo dos anos lectivos atribuídos aos docentes. Quanto aos materiais utilizados durante as aulas, raramente são realizados em grupo e no que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular, estas são planificadas e dinamizadas pelos elementos do departamento, havendo portanto um trabalho colaborativo.”</p>
	Mais-valias	Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	<p>ECFN2 – “A gestão do currículo visa adequar as práticas de ensino aos alunos de modo a promover a concretização das aprendizagens pela generalidade dos mesmos.”</p> <p>ECFN3 – “Que os professores encontrem as melhores estratégias para ensinar aos seus alunos.”</p> <p>ECFN4 – “Pode potenciar o desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade que aspirem a esbater as fronteiras entre as disciplinas, reforçando a unidade dos saberes e a melhoria da aprendizagem dos alunos.”</p> <p>ECFN6 – “Considero que quando os professores realizam gestão curricular, os alunos são os principais beneficiados, pois o processo de ensino-aprendizagem é mais contextualizado e adequado à realidade daqueles alunos em concreto.”</p> <p>ECFN7 – “E como sabemos, uma gestão curricular eficaz traduz-se numa melhoria do processo de ensino e aprendizagem.”</p>
	Constrangimentos	Burocracia	<p>ECFN3 – “A gestão do currículo seria uma prática mais consistente se nas escolas não existisse tanta burocracia.”</p> <p>ECFN4 – “O excesso de burocracia que actualmente existe na escola é um factor que condiciona o trabalho dos professores e a gestão curricular.”</p> <p>ECFN6 – “Acho que o excesso de burocracia ajuda a inviabilizar o processo de gestão curricular, pois faz os professores perderem demasiado tempo com papéis. Considero que quando os professores realizam gestão curricular, os alunos são os principais beneficiados, pois o processo de ensino-aprendizagem é mais contextualizado e adequado à realidade daqueles alunos em concreto.”</p> <p>ECFN7 – “(...) bem como o excesso de burocracia, são factores limitantes a uma boa gestão curricular.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Constrangimentos	Horário	<p>ECFN2 – “As incompatibilidades de horário entre os colegas dificultam a realização de reuniões e mesmo de encontros informais para discutir mais situações de gestão do currículo.”</p> <p>ECFN7 – “A falta de um horário comum semanal para que os professores possam trabalhar mais no processo de gestão curricular.”</p>
		Motivação	<p>ECFN1 – “Penso que os colegas consideram que dá muito trabalho, ou talvez não estejam conscientes de que cada turma tem alunos diferentes e que as estratégias devem ser adaptadas ao tipo de alunos.”</p> <p>ECFN8 – “Muitas vezes a gestão do currículo não é efectuada pelos professores, porque os mesmos não se demonstram disponíveis e motivados para tal. Consideram que isso requer muito tempo, coisa que actualmente não temos muito.”</p>
	Condições facilitadoras	Afinidade	ECFN3 – “Trabalhar com pessoas com quem já temos mais confiança e à vontade facilita a realização de actividades.”
		Colaboração	<p>ECFN2 – “Penso que a colaboração entre todos os colegas é necessária para concretizar a generalidade das situações de gestão curricular.”</p> <p>ECFN3 – “Que os professores estejam dispostos a colaborarem efectivamente.”</p> <p>ECFN4 – “O desenvolvimento de trabalho de colaboração entre os professores é potenciador das práticas de gestão curricular.”</p> <p>ECFN5 – “Poderia ser melhorado trabalho colaborativo entre os vários professores.”</p> <p>ECFN6 – “Penso que a gestão do currículo é muito melhor conseguida se os professores trabalharem colaborativamente uns com os outros.”</p>
		Equipas pedagógicas	<p>ECFN2 – “Assegurar que a mesma equipa de professores seja comum a várias turmas.”</p> <p>ECFN3 – “É necessário que em cada escola existam equipas pedagógicas coesas.”</p> <p>ECFN4 – “Era benéfica a constituição equipas de professores que leccionem simultaneamente às mesmas turmas.”</p> <p>ECFN7 – “Considero que a existência de uma equipa pedagógica comum, durante todo o ciclo, a várias turmas poderia ser uma condição facilitadora do processo de gestão curricular, pois conheceríamos melhor as turmas e deste modo poderíamos ajudar mais os nossos alunos.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Condições facilitadoras	Horários	<p>ECFN4 – “A existências de tempos compatíveis nos horários dos professores facilita o desenvolvimento de mais situações de gestão curricular e a sua avaliação e/ou reformulação.”</p> <p>ECFN6 – “Julgo que se os professores tivessem horários de trabalho comuns, o processo de gestão curricular seria feito com muito mais eficácia.”</p> <p>ECFN8 – “Julgo que a existência de horários de trabalho comuns aos docentes, poderia facilitar o processo de gestão curricular.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Representações	Currículo	<p>ECFN5 – “O currículo são as aprendizagens que os alunos devem ter no final do percurso escolar, também implica toda uma série de outras competências a desenvolver pelos alunos durante a escolaridade básica.”</p> <p>ECFN8 – “O currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos em contexto escolar, ao nível do departamento, são delineadas várias actividades de enriquecimento curricular, tais como a dinamização de projectos.”</p>
	Gestão curricular	<p>ECFN1 – “Gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos.”</p> <p>ECFN2 – “A gestão do currículo consiste nas adaptações curriculares às disciplinas que os professores julguem necessárias para os alunos de uma determinada turma, bem como os procedimentos a ter no incumprimento das tarefas e face a comportamentos desajustados por parte dos alunos.”</p> <p>ECFN3 – “A gestão flexível do currículo é a capacidade autónoma que cada professor/a tem para: gerir o currículo em função dos interesses da turma e dos contextos educativos, fazer adequação e diferenciação, diversificar as suas práticas e métodos e flexibilizar e reformular a sua prática. Gerir o currículo significa fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver. Significa, portanto, organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características de cada situação.”</p> <p>ECFN4 – “Gerir o currículo numa escola inclusiva implica um afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objectivos, conteúdos e experiências, e que recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo. Ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unísono e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e de interacção.”</p> <p>ECFN6 – “Gerir o currículo é, fundamentalmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. A planificação de aulas deve ser orientada para um ensino voltado para a descoberta e para a resolução de problemas. É importante seleccionar as competências dos vários domínios e articular, com eficácia os conteúdos, estratégias e avaliação, adequando as estratégias e as experiências educativas ao nível etário, maturidade, interesses e necessidades dos alunos.”</p> <p>ECFN8 – “Gerir o currículo não implica apenas a análise dos programas nacionais e posterior elaboração de planificações.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Frequência	Elevada	ECFN3 – “As articulações com outras áreas curriculares são uma prática muito frequente para mim, pois lecciono mais do que uma disciplina por turma e esta situação facilita a realização de um maior número de articulações.”
		Média	ECFN2 – “Sim, costume e com alguma frequência.” ECFN4 – “Costumo sempre que possível desenvolver actividades.” ECFN6 – “Na minha prática lectiva tento medianamente planificar o desenvolvimento das actividades tendo em conta o Projecto Curricular de Turma efectuando a articulação interdisciplinar.” ECFN8 – “Por vezes, desenvolvo actividades que envolvem a planificação de articulações em reuniões de departamento e de conselho de turma.”
		Reduzida	ECFN1 – “Infelizmente não é usual desenvolver actividades que envolvam articulações.” ECFN5 – “Com as Ciências Naturais sim, mas não há uma grande articulação com outras disciplinas.” ECFN7 – “Não costumo desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares.”
	Exemplos		ECFN2 – “Por exemplo os alunos fazem um inquérito na disciplina de Ciências da Natureza e na disciplina de Matemática tratam os dados obtidos, em estatística através de gráficos de barras, ou em gráficos circulares em percentagem, conforme o que se pretende. A planificação destas articulações envolve diálogos informais com os professores que leccionam as duas disciplinas na turma.” ECFN3 – “Elaboração da roda dos alimentos quando os alunos na disciplina de Matemática estão a trabalhar as percentagens e a disciplina de EVT colabora também na sua elaboração.” ECFN4 – “É o caso das simetrias, trabalho em que se pode articular com EVT, apresentando como trabalho final cartazes com simetrias ou frisos. Projectos relacionados com ciências, nomeadamente no estudo da poluição, onde se podem fazer cartazes apelativos em colaboração com EVT e estatísticas, em colaboração com Matemática, que complementem o trabalho realizado na disciplina de Ciências.” ECFN5 – “No departamento o que fazemos é o ponto da situação em relação à planificação definida no início do ano, se foi cumprida, se não e porquê. Não há a preocupação de saber se foram estabelecidas articulações e de como correram.”

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Exemplos		<p>ECFN6 – “Efectuando a articulação interdisciplinar, nomeadamente ao nível das Áreas Não Disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto, com reforço às disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza.”</p> <p>ECFN7 – “Cada área curricular desenvolve as suas próprias actividades. Apesar de ter a consciência que seria benéfico articular por vezes com EVT, visto que, alguns conteúdos, nomeadamente de geometria, são comuns.”</p> <p>ECFN8 – “No ano lectivo 2006/2007 pertencia a um conselho de turma do 8º ano, onde leccionava a área curricular não disciplinar Área de Projecto e articulei com os professores de CFQ e CN. Durante as aulas das áreas disciplinares CFQ e CN, os respectivos professores solicitavam aos alunos trabalhos de pesquisa sobre situações-problema do dia-a-dia. Eu, enquanto professora da área curricular não disciplinar de Área de Projecto, orientava os alunos desde o trabalho de recolha e tratamento de informação até à concretização final do trabalho.”</p>
	Planificação	Informal	<p>ECFN1 – “Marcámos encontros informais na escola e pensámos nos conteúdos que iríamos abordar. Depois de definido o conteúdo “Recursos Naturais”, pesquisamos em casa individualmente e fomos trocando materiais e definindo estratégias para desenvolver nessa aula.”</p> <p>ECFN2 – “A planificação destas articulações envolve diálogos informais com os professores que leccionam as duas disciplinas na turma.”</p> <p>ECFN3 – “A planificação é feita de um modo informal entre os professores envolvidos.”</p> <p>ECFN4 – “São planificadas mas de um modo um pouco informal.”</p> <p>ECFN5 – “Utilizámos os intervalos grandes para discutir o que iríamos abordar e como. Entretanto elaborámos um esquema sequencial da aula onde dividimos os assuntos a tratar, organizando as intervenções ao nível das Ciências Físico-Químicas e ao nível das Ciências Naturais. Depois fomos trocando informação e sugestões por e-mail até alcançarmos o produto final.”</p> <p>ECFN6 – “A planificação dessas actividades que envolvem articulações curriculares é feita em pequeno grupo de trabalho com os professores envolvidos, mas de forma informal, muitas vezes nos intervalos na sala de professores.”</p>
		Formal	<p>ECFN8 – “Desenvolvo actividades que envolvem a planificação de articulações em reuniões de departamento e de conselho de turma.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Avaliação	Disciplinar	ECFN6 – “A avaliação é feita em cada uma das disciplinas.”
		Interdisciplinar	<p>ECFN2 – “Na situação que envolveu as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza os alunos foram avaliados nas duas disciplinas segundo critérios definidos em conjunto.”</p> <p>ECFN3 – “Os professores das disciplinas acordaram os critérios de avaliação e avaliaram os alunos em diferentes aspectos.”</p> <p>ECFN4 – “O trabalho foi avaliado em EVT e na disciplina de Ciências, pelos respectivos professores. Avaliou-se a qualidade e as técnicas utilizadas no desenho, o trabalho escrito, o trabalho do grupo.”</p> <p>ECFN8 – “Durante a apresentação, os professores das áreas disciplinares avaliavam a criatividade e a correcta aplicação dos conteúdos programáticos à situação-problema analisada, entre outros parâmetros. Eu avaliava o espírito crítico, a criatividade e a capacidade de comunicar de forma diversificada e correcta os trabalhos realizados.”</p>
		Instrumentos	<p>ECFN1 – “Fichas de trabalho e protocolos experimentais [...] ficha de avaliação.”</p> <p>ECFN2 – “Recorrendo a uma ficha elaborada pelas duas professoras. Cada aluno fez também a sua auto-avaliação de acordo com parâmetros previamente definidos.”</p> <p>ECFN3 – “Utilizando uma ficha de trabalho e os registos de auto e hetero-avaliação dos alunos, reflectindo-se os resultados na avaliação final dos alunos. Posteriormente, o trabalho foi exposto na Semana da Saúde.”</p> <p>ECFN4 – “A avaliação realizou-se através de grelhas específicas elaboradas em conjunto pelos professores e cada aluno fez também a sua autoavaliação de acordo com parâmetros previamente definidos.”</p> <p>ECFN5 – “Conversas com os alunos [...] ficha de trabalho relativa à actividade experimental”</p> <p>ECFN6 – “Os alunos são avaliados de acordo com uma ficha elaborada, tendo sido feita também a sua autoavaliação de acordo com parâmetros previamente definido.”</p> <p>ECFN8 – “trabalhos, a apresentação dos mesmos.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
------------	---------------	---------------------

Articulações curriculares	Mais-valias	Mobilização de conhecimentos	<p>ECFN1 – “Perceberam a articulação existente entre a poluição, a chuva-ácida e as reacções químicas que ocorrem. [...] Com os vários objectivos propostos pelas várias disciplinas consegue-se de certo que determinada competência seja conseguida e até reforçada.”</p> <p>ECFN2 – “Os alunos ao contextualizarem e compreendem os conhecimentos conseguem reportá-los para situações diferentes.”</p> <p>ECFN3 – “Sim, desta forma aos alunos desenvolvem diversas competências.”</p> <p>ECFN4 – “Os alunos compreendem os conteúdos e desenvolvem melhor muitas competências.”</p> <p>ECFN6 – “Os alunos compreendem melhor para que necessitam dos conhecimentos e da sua utilização em outras situações.”</p>
		Motivação dos alunos	<p>ECFN1 – “Os alunos estiveram bastante interessados.”</p> <p>ECFN2 – “Os alunos também ficam mais motivados para as aprendizagens.”</p> <p>ECFN4 – “Os alunos se notarem que os professores estão motivados e trabalham colaborativamente, têm também muito mais motivação para trabalhar esses conteúdos e empenham-se muito mais.”</p> <p>ECFN6 – “Os alunos compreendem melhor para que necessitam dos conhecimentos e da sua utilização em outras situações, ficando mais motivados para as aprendizagens.”</p> <p>ECFN7 – “Os alunos sentir-se-ão mais motivados para a aprendizagem, e dedicar-se-ão mais ao estudo de forma a superarem as suas dificuldades.”</p> <p>ECFN8 – “Por exemplo, na situação anteriormente exposta, a articulação entre Área de Projecto, CFQ e CN, fez com que os alunos trabalhassem empenhadamente sobre os assuntos.”</p>
		Visão holística dos saberes	<p>ECFN5 – “Permitiu que os alunos constatassem que as Ciências são abrangentes [...] mostrando que as disciplinas não são estanques.”</p> <p>ECFN8 – “As articulações entre as disciplinas, por exemplo, CFQ e CN podem articular o conteúdo Universo, reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos, pois é importante que estes compreenderem o mundo na sua globalidade e complexidade, conciliando os conteúdos fragmentados. Desta forma os conceitos são reforçados e os alunos apercebem-se que existe apenas um único Universo e não o «Universo de CFQ» mais o «Universo de CN».”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
------------	---------------	---------------------

Articulações curriculares	Constrangimentos	Burocracia	ECFN3 – “Muitas vezes, o excesso de burocracia condiciona uma planificação e discussão mais exaustiva das articulações realizadas.”
		Horários	ECFN2 – “Por vezes, devido a incompatibilidades de horários só nos intervalos é que é possível discutir e planificar informalmente algumas das articulações que realizamos.” ECFN4 – “Actualmente, é difícil compatibilizar um horário com os colegas, pois devido a exercício de cargos o meu nível de ocupação é muito elevado.” ECFN6 – “A falta de um horário comum aos professores envolvidos.” ECFN7 – “A falta de tempos comuns para trabalharem inviabilizam muitas vezes o desenvolvimento de articulações curriculares.”
		Motivação	ECFN1 – “Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações.” ECFN6 – “Falta de interesse dos professores para realizar as ditas articulações.” ECFN8 – “A meu ver a falta de motivação dos professores em realizar articulações curriculares é um dos principais factores, pois acham que vão perder muito tempo.”

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
-------------------	----------------------	----------------------------

Projecto Curricular de Turma	Elaboração	Conselho de Turma	<p>ECFN2 – “É elaborado pelo Conselho de Turma. No entanto o Director de Turma, no início do ano lectivo, através de uma ficha socio-económica e dos processos individuais dos alunos, faz a caracterização da turma e detecta se existem alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras e toma conhecimento das expectativas dos alunos face à escola.”</p> <p>ECFN4 – “O Projecto curricular de turma é da responsabilidade de todo o conselho de turma.”</p> <p>ECFN6 – “O P.C.T. é elaborado pelo Conselho de Turma.”</p> <p>ECFN8 – “Todos os elementos do conselho de turma contribuem para a realização do PCT, tendo o DT que elaborar o documento escrito (PCT) com as informações anteriormente mencionadas, entre outras. Quando realizado desta forma, concordo com este processo de elaboração do PCT.”</p>
		Maioritariamente o Director de Turma	<p>ECFN1 – “É elaborado pelo director de turma, depois de ouvir algumas opiniões dos colegas do conselho de turma.”</p> <p>ECFN3 – “Na realidade este é elaborado essencialmente pelo director de turma.”</p> <p>ECFN4 – “Embora tenha de afirmar que em muitos casos é na maior parte elaborado pelo Director de Turma.”</p> <p>ECFN5 – “Os Projectos Curriculares de Turma são maioritariamente elaborados pelo director de turma.”</p> <p>ECFN6 – “Acho que o Director de turma que tem que o redigir devia ser mais ajudado pelos colegas ou ter no horário mais horas para o fazer.”</p> <p>ECFN7 – “O Projecto curricular é elaborado essencialmente pelo director de turma. Nas reuniões de Conselho de turma são debatidos temas, tais como: problemas detectados na turma que influenciam no aproveitamento escolar dos alunos e as actividades/estratégias para minorar esses problemas, os restantes itens que constam na elaboração do PCT são elaborados pelo director de turma.”</p> <p>ECFN8 – “O PCT, enquanto documento escrito, é elaborado pelos Directores de Turma.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
------------	---------------	---------------------

Projecto Curricular de Turma	Finalidade	Compilar informações	<p>ECFN7 – “é um “diário” da turma porque dele consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e acções de professores e alunos.”</p> <p>ECFN8 – “O PCT é um documento importante, porque contem todas as informações relevantes da turma.”</p>
		Cumprir legislação	ECFN2 – “Algumas vezes, torna-se apenas num documento que para cumprir o estipulado acompanha a turma pelo percurso escolar.”
		Promover o sucesso dos alunos	<p>ECFN2 – “O PCT serve para detectar problemas por parte dos alunos e encontrar soluções por parte dos professores tendo em vista a optimização do processo de Ensino/Aprendizagem.”</p> <p>ECFN3 – “O PCT é um documento que visa promover o sucesso dos alunos tendo por referência o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola e as especificidades e interesses dos alunos de cada turma. Neste documento constam todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as metodologias, estratégias e materiais que os professores consideram mais adequados para trabalhar, desenvolver e rentabilizar o processo de ensino – aprendizagem com cada um deles.”</p> <p>ECFN4 – “O PCT é uma proposta de acção dos professores para promoverem o sucesso dos seus alunos tendo como base o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola e as necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos. Este implica um trabalho de análise que permita um diagnóstico das características da turma de modo a que todas as acções e actividades desenvolvidas sejam coerentes e significativas para os alunos, possibilitando a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.”</p> <p>ECFN5 – “O Projecto Curricular de Turma serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para sabermos o ambiente da turma, o modo como os alunos estão agora, como estavam anteriormente e como se encontram no final do seu percurso escolar. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar.”</p> <p>ECFN6 – “Permite desenvolver actividades/estratégias e métodos de trabalho adaptados às características da turma numa perspectiva integradora dando sentido à aprendizagem dos alunos. Penso que permite uma análise às características da turma, bem como a elaboração de medidas de recuperação tendo em conta as necessidades pedagógicas dos alunos.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
------------	---------------	---------------------

Projecto Curricular de Turma	Finalidade	Promover o sucesso dos alunos	<p>ECFN6 – “Permite desenvolver actividades/estratégias e métodos de trabalho adaptados às características da turma numa perspectiva integradora dando sentido à aprendizagem dos alunos. Penso que permite uma análise às características da turma, bem como a elaboração de medidas de recuperação tendo em conta as necessidades pedagógicas dos alunos.”</p> <p>ECFN7 – “O PCT é uma proposta de acção dos professores para promoverem o sucesso dos seus alunos tendo como base o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola e as necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos. [...] Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores.”</p>
	Acções promovidas	Com impacto	<p>ECFN1 – “Tem influência ao nível da gestão do currículo, dado que, os colegas das diferentes disciplinas tiveram o cuidado de estabelecer pontos de articulação entre os conteúdos da sua disciplina e a actividade desenvolvida.”</p> <p>ECFN2 – “Todas as acções e metodologias planeadas num PCT estão adequadas à turma em questão e visam a melhoria das aprendizagens dos alunos.”</p> <p>ECFN3 – “Ao fazer-se uma adequação curricular às características dos alunos de cada turma exige também que se proceda à definição de competências transversais, de acções específicas e de modos de actuação comuns, logo estas acções têm influência no sucesso das aprendizagens dos alunos.”</p> <p>ECFN4 – “As actividades promovidas no âmbito do PCT são muitas das vezes as que são dinamizadas pelos vários departamentos e não exclusivamente para aquela turma, pelo que apesar de terem alguma influência nem sempre é a ideal para a especificidade de alguns alunos.”</p> <p>ECFN5 – “Penso que estas acções promovem a gestão do currículo.”</p> <p>ECFN6 – “O Projecto Curricular de Turma é um elemento importante ao nível da gestão curricular porque permite desenvolver actividades/estratégias e métodos de trabalho, seleccionar conteúdos e competências adaptados às características da turma numa perspectiva integradora e articulada dando sentido à aprendizagem dos alunos.”</p> <p>ECFN7 – “O aluno poderá assim, com vantagem, aperceber-se da unidade e coerência das disciplinas na promoção das mesmas competências.”</p> <p>ECFN8 – “Ao nível do conhecimento científico, o aluno, com a realização actividades de enriquecimento curricular, de tornar-se-á activo na sua aprendizagem, o que implicará a aplicação de diferentes estratégias para que se desenvolva nos alunos a construção de conceitos, competências, atitudes e valores.”</p>

ANEXO 14C - ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTAS AOS PRESIDENTE DO CONSELHO EDUCATIVO (EPCE), COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS (ECD) E PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO (EPCP)

BLOCO TEMÁTICO A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Ambiente de trabalho	Caracterização	<p>EPCE – “Considero que a relação entre os professores é, de uma forma geral, boa e, nalguns casos excelente”</p> <p>ECD – “De uma forma geral caracterizo o ambiente existente como saudável, no entanto, há pessoas mais interessadas em colaborar do que outras. Penso que está a evoluir gradualmente de forma positiva. Contudo, considero que ainda não é o ideal”</p> <p>EPCP – “colaboração e de bom relacionamento em geral. (...) Em relação à forma como interagem os professores que constituem o Conselho Pedagógico considero que é bastante positiva”</p>
	Repercussões no trabalho docente	<p>EPCE – “A não existência de um ambiente propício poderá comprometer, em certa medida, toda uma dinâmica de projecção e de igualdade daquilo que fazemos.”</p> <p>ECD – “Considero que se houver um bom ambiente as pessoas fazem as tarefas. No entanto, se o ambiente não for saudável, o trabalho fica muito dificultado, ocorrendo muitas resistências. Um bom ambiente é fundamental”</p> <p>EPCP – “O trabalho inerente à actividade docente é, em minha opinião, bastante condicionado pelas relações estabelecidas entre os professores. Se não houver predisposição e vontade, as práticas lectivas ficam, sem dúvida nenhuma, a perder”.</p>
	Contributos pessoais	<p>EPCE – “Enquanto conselho executivo procuramos promover um ambiente de trabalho democrático e equitativo, ouvindo e apoiando as iniciativas dos diferentes departamentos e concedendo-lhes as condições de trabalho e os recursos necessários à sua implementação.”</p> <p>ECD – “Tento que os colegas num ambiente mais informal trabalhem em grupo e discutam ideias. Contacto antes das reuniões (...) a maior parte dos colegas, informando-os sobre os principais tópicos que iremos abordar nas reuniões para que os mesmos vão reflectindo e reunindo informação e ideias, para que depois as reuniões decorram mais facilmente. O meu lema é: “Fazer também”, e motivar para que não sintam que eu estou ali apenas para mandar fazer. Eu tento dar o exemplo, nomeadamente, ao nível das acções de formação eu inscrevo-me, se há actividades para desenvolver eu ofereço-me para colaborar. Ou seja, tomo a iniciativa. (...) Estou constantemente a dar sugestões e a questionar e interessar-me pelas actividades de todo o Departamento. Penso que todas estas minhas iniciativas são promotoras de um bom ambiente de trabalho”.</p> <p>EPCP – “sinto que as pessoas confiam em mim, pois percebem que se as propostas que apresentam tiverem viabilidade legal e pedagógica, o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo são receptivos à sua execução, colaborando em tudo o que for possível”</p>

BLOCO TEMÁTICO A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES	
Ambiente de trabalho	Espaços físicos	Preservação	<p>EPCE – “A preservação dos espaços físicos é uma preocupação nossa desde a inauguração desta escola, pelo que, anualmente, antes de fazermos a recepção aos alunos convocamos todos os encarregados de educação, sensibilizamo-los para a importância da preservação dos espaços físicos e responsabilizamo-los pelos actos dos seus educandos.”</p> <p>ECD – “Primeiro a escola é relativamente nova. Depois o lema do Presidente do Conselho Executivo desta escola é “ao mínimo risco manda logo limpar e os alunos são chamados à atenção”, deste modo os alunos estão habituados a uma escola limpa.</p> <p>EPCP – “A mensagem sobre a necessidade de preservação dos espaços físicos é transmitida aos professores pelo Conselho Executivo verbalmente no dia da recepção e, através dos seus actos, durante o ano lectivo. Por seu lado, os professores e, com maior incidência, os directores de turma, transmitem-na aos alunos, sensibilizando-os, em simultâneo, pelos afectos e pela responsabilização. Não podemos esquecer o contributo fundamental dos auxiliares de acção educativa para a supervisão e manutenção dos espaços durante os intervalos e no final das actividades lectivas.”</p>
		Repercussões	<p>EPCE – “O respeito por estes hábitos contribui para o desenvolvimento de atitudes de cidadania e de valores. (...) Proporcionar a todos um clima e um ambiente agradáveis, com locais apazíveis, de modo a que os próprios professores não sintam necessidade de sair das instalações da Escola para realizar as diferentes tarefas inerentes ao desempenho das suas funções”</p> <p>ECD – “Quando os novos professores chegam à escola o impacto é positivo e gostam bastante desta escola. (...) Há a preocupação quando os alunos chegam pela primeira vez à escola de os alertar que se trata de uma escola de afectos e que o espaço físico da mesma deve ser tratado com se fosse a casa deles (...) Num local harmonioso a motivação para trabalhar é muito maior.”</p> <p>EPCP – “Penso que todos nos sentimos bem e confortáveis na nossa escola e, aqueles que aqui permanecem há mais anos, se sentem orgulhosos porque o espaço físico continua a ser agradável e porque possuem boas condições de trabalho”</p>

BLOCO TEMÁTICO A – Contexto Profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Liderança	Tipo	<p>EPCE – “Deixaria esse julgamento para aqueles a quem destino o meu trabalho”</p> <p>ECD – “considero que tenho de se ser mesmo líder. (...) Tento exercer a liderança sem ser demasiado autoritária, mas também sem deixar que as reuniões se tornem um caos. (...) sinto necessidade de pesquisar e de me informar, no sentido de obter essas respostas, no fundo para acalmar algumas dessas angústias que sentimos [refere-se ao processo de Avaliação de Desempenho Docente]”.</p> <p>EPCP – “Líder no sentido de alguém que faz com que todas as pessoas acatem incondicionalmente as suas opiniões, penso que não sou. Mas considero que tenho presença de espírito e que inspiro confiança nas pessoas, uma vez que tento manter-me bem informada sobre a legislação e sobre as questões do ensino em geral”</p>
	Evidências	<p>EPCE – “Existiam rotinas implementadas e formas de estar diferentes que, aquando da constituição do Agrupamento, tentámos harmonizar de uma forma conscienciosa, tolerante e sequencial, pois somos uma classe unida onde não poderão sobressair distinções de ciclos e de professores”</p> <p>ECD – “Tento, também, a nível informal promover um maior índice de colaboração, alertando para aspectos que podem ser melhorados”</p> <p>EPCP – “proporciono a abertura suficiente para que as pessoas coloquem os seus problemas e opiniões, encontrando-me receptiva às sugestões apresentadas para discussão e reflexão. Há um trabalho de preparação das reuniões muito próximo com o Conselho Executivo e com os membros que constituem o Conselho Pedagógico”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – Dinâmicas de Trabalho Docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Trabalho docente	Caracterização	<p>EPCE – “O trabalho desenvolvido pelos professores desta escola é eminentemente colaborativo e transversal. (...) Não temos departamentos nem áreas disciplinares fechadas; existe uma partilha das várias formas de expressão que permite ampliar e diversificar a riqueza de iniciativas, numa perspectiva de colaboração permanente.”</p> <p>ECD – “Cada vez mais é um trabalho colaborativo, em especial ao nível da Matemática. Sendo que ao nível das Ciências da Natureza o trabalho é mais desenvolvido ao nível de pares e por ano de escolaridade. Verifico que há mais colaboração ao nível do 2º ciclo do que ao nível do 3º ciclo de escolaridade. Onde constato menor índice de trabalho colaborativo é ao nível das Ciências Naturais (3º ciclo), talvez porque as turmas apresentam realidades bem distintas”</p> <p>EPCP – “Penso que é bom e que existe articulação vertical entre os três ciclos, através do reforço ao trabalho colaborativo docente e à predisposição das equipas pedagógicas em participar nos projectos e iniciativas que vão surgindo ao longo do ano lectivo”</p>
	Evidências	<p>EPCE – “Por exemplo, na área das Ciências Experimentais partilham-se várias áreas do saber abordam-se diferentes temáticas, articulam-se projectos no âmbito das Ciências Físicas e Naturais, das Experiências e da Matemática, com o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos. No primeiro ciclo temos clubes temáticos, onde os professores responsáveis das várias áreas disciplinares se deslocam às instalações das escolas do primeiro ciclo ou os alunos se deslocam às instalações da Escola sede, uma vez que aqui temos mais e melhores condições.”</p> <p>ECD – “O trabalho desenvolvido pelos professores do meu departamento ocorre mais ao nível dos subgrupos de trabalho que se encontram organizados por disciplina e ano de escolaridade. Esse trabalho passa na maioria das vezes pela dinamização de actividades extracurriculares, como é exemplo, o Projecto Eco-escolas”</p> <p>EPCP – “existe articulação vertical entre os três ciclos (...) participar nos projectos e iniciativas que vão surgindo ao longo do ano lectivo”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – Dinâmicas de Trabalho Docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Trabalho Docente	Sugestões de reforço	<p>EPCE – “Deveria ser possível ter alguma autonomia e constituir bolsas internas de recursos humanos, de modo a proporcionar uma continuidade da forma e da qualidade do trabalho desenvolvido. (...) A parceria com a Universidade de Aveiro é disto reveladora, pois o grupo de professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais trabalhou dentro e fora da Escola, teve acesso a informação e a formação, partilhou conhecimentos e valorizou-se profissional e pessoalmente”</p> <p>ECD - Penso que seria importante e espero poder implementar para o ano a seguinte estratégia: antes da reunião de departamento, realizar uma reunião prévia por área disciplinar, onde se discutam os assuntos inerentes/específicos dessas áreas, para que depois na reunião de departamento não haja dispersão dos elementos que não pertençam a esses grupos e se comuniquem/discutam as ideias/estratégias a que se chegou previamente nas reuniões de área e grupo disciplinar”</p> <p>EPCP – “Não sou apologista da monodocência no 1º ciclo e, se pudesse, alterava esse aspecto. Não acredito nos generalistas, pois considero que quando se sabe um pouco de tudo, não se sabe de nada. (...) Se me fosse dado poder para alterar o currículo, colocaria professores especialistas de forma a desenvolver as seguintes áreas: línguas, ciências exactas e experimentais, ciências humanas e sociais e, finalmente, as várias expressões. Sei que vai contra as ideias futuras do Ministério da Educação, mas em termos de concepção da Educação é nisto que acredito.</p>
		<p>EPCE – “todos abraçamos um projecto comum e todos tentamos lutar por uma profissionalidade que nos dignifique, a qual se reflecte na qualidade das acções que desenvolvemos com os únicos destinatários do nosso trabalho: os Alunos.”</p> <p>ECD – “Verifico (...) um maior índice de colaboração ao nível da Matemática, devido ao Plano da Matemática, se bem que algumas colegas ainda sentem alguma dificuldade em trabalhar colaborativamente. (...) a actividade do dia do ambiente que envolveu professores de Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas e Educação Visual</p> <p>EPCP – “de uma forma geral, os professores desta escola (...) partilham materiais e tentam colaborar uns com os outros, por exemplo, na elaboração conjunta dos instrumentos de avaliação. (...) Depois das reuniões do Conselho Pedagógico, nós coordenadores reunimos informalmente para prepararmos as reuniões de departamento em conjunto, debatemos ideias e estratégias</p>
Colaboração docente	Evidências	<p>EPCE – “Sim, o trabalho colaborativo é muito valorizado.”</p> <p>ECD – “Valorizo imenso”</p> <p>EPCP – “Valorizo completamente, apoiando no que for necessário. (...) o trabalho desenvolvido é reconhecido oficialmente pois integra o Plano Anual de Actividades do Agrupamento e, em determinadas situações, fica registado em acta, por proposta do Presidente do Conselho Executivo, das reuniões do Conselho Pedagógico”</p>
	Valorização	

BLOCO TEMÁTICO B – Dinâmicas de Trabalho Docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Colaboração docente	Estrutura curricular com maior índice	<p>EPCE – “Penso que é efectivo em todas as estruturas, porque o trabalho colaborativo parte da própria dinâmica de Conselho Pedagógico e está inerente a todas as orientações aprovadas e à construção do Plano Anual de Actividades. Os coordenadores de departamento curricular são elementos-chave na motivação, implementação e valorização do trabalho colaborativo nos departamentos e áreas disciplinares que coordenam.”</p> <p>ECD - Acho que é no Conselho Pedagógico que existe maior índice de trabalho colaborativo, especialmente entre os coordenadores de ciclos. Ao nível do Departamento também existe trabalho colaborativo, especialmente, ao nível do grupo da Matemática”</p> <p>EPCP – “nos grupos disciplinares e, conseqüentemente, nos departamentos curriculares”</p>
	Contributos na promoção	<p>EPCE – “O Conselho Executivo só tem de assegurar as condições para que todas as actividades se possam inter-relacionar e executar com pleno êxito, criando oportunidades, procurando colaboradores e parceiros, nomeadamente externos como empresas, de modo a possibilitar a confluência e concretização dos vários projectos e actividades. (...) O Conselho Executivo assume um papel facilitador, estimulando, valorizando e incentivando o trabalho colaborativo e a concretização de todos os projectos e actividades. (...) Temos conseguido manter as quartas-feiras à tarde sem componente lectiva para que todos os professores possam encontrar-se em reuniões formais e informais, partilhando relações e conhecimentos entre as várias áreas do conhecimento. (...) O Conselho Executivo esforça-se por beneficiar todos os docentes, aceitando propostas para colmatar alguma falta de assiduidade.”</p> <p>ECD – “Geralmente marco reuniões informais onde tento promover a partilha de materiais e ideias, tomando eu a iniciativa dessa mesma partilha. Acontece que por vezes essa partilha não tem retorno de alguns colegas. Tento dar o exemplo para que as pessoas comecem também a partilhar”</p> <p>EPCP – “Através da minha prática e forma de trabalhar faço apelo constante ao trabalho colaborativo quer no departamento que presido quer na área disciplinar a que pertenço. Relativamente ao trabalho desenvolvido pelo Conselho Pedagógico, algumas orientações estabelecidas conduzem ao trabalho docente colaborativo, como por exemplo, a realização de algumas provas de avaliação elaboradas em comum pelos professores do mesmo ano/disciplina”</p>
	Mais-valias	<p>EPCE – “As mais-valias são exactamente o crescimento transdisciplinar. (...) E a articulação sequencial.”</p> <p>ECD – “O sucesso escolar dos alunos aumentou pois partilham-se ideias e estratégias. (...) Considero, igualmente, que há um grande enriquecimento profissional, pois a partilha de saberes e experiências o fomenta”</p> <p>EPCP – A possibilidade de implementar a articulação curricular, a interdisciplinaridade e aferir critérios de avaliação comuns tendo em conta as especificidades dos anos de escolaridade e das turmas”</p>

BLOCO TEMÁTICO B – Dinâmicas de Trabalho Docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Colaboração docente	Constrangimentos	<p>EPCE – “Os actuais mega-agrupamentos são um pouco limitativos. (...) O excesso de trabalho dos professores na preparação das suas práticas lectivas e os condicionalismos inerentes à implementação do actual modelo de avaliação de desempenho docente. (...) A oferta de uma escola a tempo inteiro, digamos que uma obrigatoriedade circulante de cumprir horários integrais nas escolas, condiciona, igualmente, os momentos de pesquisa, de lazer e de interacção informal dos professores na escola.”</p> <p>ECD – “A falta de empatia entre alguns colegas e a falta de vontade/ disposição para trabalhar. (...) Sem empatia o trabalho colaborativo é um processo mais moroso e considero que tem de se optar mais pelas reuniões formais do que pelas reuniões informais. Isso aconteceu de início com a Matemática, em que se teve de fazer mais convocatórias para reuniões formais. Nessas reuniões ficava registado em acta o nome dos professores que partilhavam materiais e ideias com os colegas. No fundo tentou-se fomentar o sentido de responsabilização dos professores para a sua importância para o desenvolvimento do plano da Matemática. Penso que foram estratégias que se revelaram bastante positivas. Promoveu-se o conceito de grupo”</p> <p>EPCP – “A burocracia é o principal constrangimento. Perdemos imenso tempo a preencher documentos e a escrever o que pensamos fazer. Não considero que o tempo seja um constrangimento, a burocracia inútil é que nos consome muito tempo”</p>
	Condições ideais	<p>EPCE – “A vontade dos professores é essencial. Temos de estar, fundamentalmente, predispostos para esta partilha, sem elitismos, constrangimentos e/ou limitações”</p> <p>ECD – “Considero que poderia haver uma hora comum a todos os professores do departamento ou ainda melhor grupo disciplinar para além da tarde de 4ª feira, para que estes pudessem reunir. Contudo, penso que tal não seria necessário se todos os professores estivessem capacitados de que a tarde de 4ª feira é mesmo para trabalhar. Considero, igualmente importante a predisposição dos professores para colaborarem e trocarem ideias”</p> <p>EPCP – “Temos de tentar simplificar ao máximo essa burocracia (...) Considero que tem de existir um espírito de voluntarismo por parte dos professores e flexibilidade no horário. O trabalho pode ser realizado com boa ou com má vontade, no entanto, todos sabemos que se trabalharmos com boa vontade a probabilidade de termos melhores resultados é muito maior.</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Contextualização Curricular local	Valorização	<p>ECD – “Sim, valorizo.”</p> <p>EPCP – “Valorizo muito a gestão curricular, pois considero que o currículo nacional tem de ser adaptado à realidade do meio, escola e alunos.”</p> <p>EPCE – “Enquanto presidente do Conselho Executivo valorizo a gestão curricular dando liberdade para que nas respectivas estruturas essa gestão se concretize.”</p>
	Evidências	<p>ECD – “A atribuição de mais 45 minutos semanais à disciplina de Matemática tem permitido que todos os professores de Matemática cumpram o programa, reforçando as competências e as aprendizagens dos alunos. Em Área de Projecto a gestão do currículo verifica-se através da adequação dos projectos e dos conteúdos a abordar ao contexto dos alunos. [...] Ao nível da área de Estudo Acompanhado tentamos articular com as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Esta articulação pressupõe uma reflexão pormenorizada sobre os programas, a análise do aproveitamento dos alunos e das suas dificuldades e uma constante partilha de materiais e estratégias.”</p> <p>EPCP – “Por exemplo, alguns alunos da nossa escola manifestaram interesse em frequentar cursos de educação e formação que os habilitasse para uma determinada profissão. Para isso foram realizadas algumas reuniões com os encarregados de educação e criaram-se as condições necessárias para que tal seja possível no próximo ano lectivo. Tendo no horizonte esta expectativa, os alunos ficaram mais motivados e afastámos a probabilidade de alguns abandonarem o seu percurso escolar. [...] Definimos as competências específicas, atendendo à realidade das turmas, a partir das dez competências gerais. Há turmas em que existem adaptações curriculares ao nível do projecto curricular de turma. Em relação ao projecto curricular do agrupamento definimos as competências essenciais para cada disciplina tendo em consideração a nossa realidade. Posteriormente, no projecto curricular de turma, essas competências são adequadas à situação dos alunos e trabalhadas interdisciplinarmente pelos vários professores. Na gestão e adequação do currículo evitamos ao máximo suprimir conteúdos, mesmo nos casos de alunos com mais dificuldades, pois consideramos que essa não é a melhor estratégia.”</p> <p>EPCE – “Esta gestão curricular é efectuada de forma horizontal, vertical e até transversal de modo a evitarmos repetições de aprendizagens. Não há uma obrigatoriedade de cumprir o currículo num determinado período de tempo, o professor tem essa autonomia e regista os motivos subjacentes a esse facto para memória futura, de modo a que se vier outro professor dê continuidade ao percurso curricular que está registado no Projecto Curricular de Turma, no dossier de departamento ou de área disciplinar. Anualmente, fazemos uma análise dos planos curriculares no final de cada ano que volta a ser ponderada no reinício de cada ano lectivo.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Contextualização Curricular local	Contributos na promoção	<p>ECD – “Enquanto coordenadora de departamento compete-me analisar com os colegas a distribuição da carga horária das diferentes disciplinas que fazem parte do departamento e apresentar sugestões para a leccionação das áreas curriculares não disciplinares. Ao nível da Matemática os alunos desta escola revelavam muitas dificuldades, pelo que sentimos necessidade de negociar com a escola o tempo de oferta de escola (45 minutos), para que este fosse destinado à Matemática, em todos os anos de escolaridade. [...] No próximo ano lectivo tentarei que, a nível de departamento, as planificações de cada disciplina, para além de entregues, sejam também discutidas em grande grupo, para que todos os professores do departamento fiquem mais conhecedores dos conteúdos abordados pelos seus colegas e, eventualmente, possam estabelecer um maior número de pontes de articulação. Pretendo, igualmente, sugerir que antes da elaboração dessas planificações, os professores reúnam informalmente por área disciplinar de modo a identificarem e estabelecerem um maior número de pontes de articulação.”</p> <p>EPCP – “Demonstro abertura para que os professores façam propostas adequadas à realidade e necessidades dos alunos desta escola, apresento propostas no âmbito do meu departamento, nomeadamente para os alunos com dificuldades de aprendizagem e para os que se revelam desmotivados para as aprendizagens, tento gerir as várias propostas e criar as condições para a sua concretização recorrendo aos Conselhos de Turma e, por vezes, ao Conselho Executivo.”</p> <p>EPCE – “Esta equipa de conselho executivo, procura criar todas as condições necessárias para que os professores desenvolvam a gestão do currículo de forma adequada. Na prática, os horários dos professores contemplam a tarde de 4ª feira sem componente lectiva para que possam realizar as reuniões necessárias. Por outro lado, procuramos sensibilizar entidades locais para assumirem um papel activo enquanto parceiras educativas e os projectos que se desenvolvem na escola privilegiam actividades curriculares adequadas à realidade destes alunos.”</p>
	Estrutura curricular com maior índice	<p>ECD – “A gestão curricular tem sido uma prioridade do departamento de Matemática e Ciências Experimentais.”</p> <p>EPCP – “Em minha opinião é ao nível dos departamentos, especificamente, nos grupos disciplinares que os integram, e nos conselhos de turma, pois considero que essa é uma competência primordial destas estruturas. Ao nível do Conselho Pedagógico todas as propostas são apresentadas e analisadas.”</p> <p>EPCE – “Obviamente nos departamentos curriculares e nas áreas disciplinares.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Contextualização Curricular local	Mais-valias	<p>ECD – “A gestão do currículo leva-nos a reflectirmos mais sobre o currículo, os programas, as estratégias e metodologias e os materiais didácticos. Pelo que estamos, por um lado, a melhorar o sucesso dos nossos alunos e, por outro lado, a criar um ambiente de trabalho entre professores cada vez mais colaborativo e reflexivo.”</p> <p>EPCP – “As principais vantagens são ao nível da integração das diferentes aprendizagens provenientes das áreas que constituem o currículo, atribuindo-lhes um sentido comum e uma aplicação prática. Outra vantagem é motivar os alunos e assegurar que estes não abandonem os estudos e, sempre que possível, proporcionar uma oferta formativa diversificada com vertente profissionalizante, que permita a certificação do Ensino Básico, para ir de encontro às expectativas dos alunos que, no momento, não pretendem prosseguir os estudos.”</p> <p>EPCE – “As mais-valias inerentes à gestão do currículo situam-se ao nível da promoção do sucesso educativo dos alunos, evitando o abandono escolar, tornando as aprendizagens mais significativas e contextualizadas e oferecendo percursos educativos com carácter profissionalizante.”</p>
	Constrangimentos	<p>ECD – “Não me parece que existam constrangimentos significativos, tem de haver é espírito de empatia e de colaborativismo entre os professores, pois deveríamos conseguir mais articulações entre disciplinas do departamento e com disciplinas de outros departamentos. Para isso, deve ser feita uma análise mais profunda do programa de cada uma das disciplinas para identificar conteúdos comuns que possam ser abordados transversalmente. Ao nível do Conselho de Turma deve, igualmente, ser realizado mais trabalho no sentido de minimizar as dificuldades inerentes à gestão do currículo.”</p> <p>EPCP – “Nesta escola nunca senti constrangimentos, pois as propostas feitas pelas estruturas de orientação e supervisão pedagógica só não são viáveis se não existir enquadramento legal ou não revelarem carácter pedagógico. No caso do 1º Ciclo, penso que o principal constrangimento na implementação da gestão do currículo ao nível das turmas é o facto de existir mais do que um nível de ensino na sala de aula.”</p> <p>EPCE – “É evidente que existem limitações ao cumprimento do currículo nacional, as quais surgem de orientações da tutela na afectação dos tempos da carga horária de algumas áreas disciplinares. Saliente-se que os professores que asseguram a leccionação dessas áreas consideram que os tempos que lhes estão atribuídos são insuficientes. Por outro lado, de momento, as indicações da tutela visam o reforço de áreas disciplinares específicas como a Língua Portuguesa e a Matemática, em detrimento de outras.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Articulações curriculares	Frequência	<p>ECD – “Em relação à articulação entre áreas disciplinares ainda não há uma grande articulação, mas começa a ser uma preocupação e, em breve, teremos de a superar.”</p> <p>EPCP – “Foi sempre uma prioridade que tem vindo a ser melhorada ao longo do tempo.”</p> <p>EPCE – “Já foi uma prioridade, neste momento é uma realidade.”</p>
	Evidências	<p>ECD – “Por exemplo, no que diz respeito à articulação entre ciclos, há a preocupação de pelo menos uma vez por período um professor do 1º ciclo estar presente e participar na reunião de departamento. [...] Este ano, no âmbito do Projecto em Rede desenvolvido entre a nossa escola e a Universidade de Aveiro, já houve uma actividade/aula realizada em parceria e articulação entre as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas. Começa cada vez mais a haver situações de articulação entre a Matemática e as TIC, principalmente no 3º ciclo. Penso que neste ano lectivo foram dados os primeiros passos, por conseguinte, no próximo ano lectivo estas articulações irão continuar e se possível de um modo mais intensificado. [...] No caso das articulações entre ciclos procuramos delinear actividades, estratégias comuns.”</p> <p>EPCP – “Por exemplo, quando se constituiu o Agrupamento, uma das orientações iniciais foi promover a articulação entre ciclos, ou seja, que os alunos sentissem a existência de uma linha condutora durante o seu percurso escolar. Começou-se pelo desenvolvimento de actividades articuladas entre ciclos, o que nem sempre se revelou tarefa fácil pela própria distância das unidades pedagógicas. Actualmente, para além das actividades, fazemos articulação na construção das planificações curriculares, ou seja, ao nível do 1º ciclo temos 4 representantes de ano e cada um deles representa uma determinada área (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões) nas reuniões de departamento na escola sede. Os professores dos diferentes ciclos têm conhecimento do que é leccionado em cada ano de escolaridade e das aprendizagens que são solicitadas aos alunos. Saliento, ainda, a articulação existente entre os docentes que leccionam as actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo e os departamentos curriculares, nomeadamente, no âmbito do Ensino da Música, das Actividades Físicas e Desportivas, da Expressão Plástica, do Inglês e das Ciências Experimentais, que estão presentes nas reuniões dos respectivos departamentos, no início do ano, para a elaboração das planificações didácticas, e uma vez por período, onde se procede ao balanço do cumprimento das mesmas e à eventual reformulação das planificações para o período seguinte. É, igualmente, feita uma apreciação qualitativa sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, salientando-se o comportamento e a participação dos mesmos nas actividades propostas.”</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES
Articulações curriculares	Evidências	<p>EPCE – “Essa articulação existe em todas as áreas do saber, quer ao nível das expressões, como das actividades de enriquecimento curricular, supervisionadas pedagogicamente pelos diferentes departamentos curriculares em articulação com a Câmara Municipal.</p> <p>As articulações com os professores do pré-escolar e do primeiro ciclo são planificadas no contexto dos departamentos de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e no departamento de Expressões. Por conseguinte, há uma relação permanente de articulação sequencial entre ciclos e áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, quer numa perspectiva horizontal e vertical, como transversal.”</p>
	Condições ideais	<p>ECD – “Considero que é necessário existirem mais reuniões formais a nível do 1º, 2º e 3º ciclos e que os professores do 1º ciclo tenham uma maior participação, ou seja, que não estejam nas reuniões apenas para receber informações, mas também para partilhar ideias e que, posteriormente, tenham o cuidado de transmitir aos restantes colegas do 1º ciclo (que não estão presentes nas reuniões) as principais conclusões das reuniões. Também acho que era importante que os professores das diferentes áreas disciplinares pertencentes ao mesmo ano de escolaridade reunissem informalmente e tentassem estabelecer pontos de articulação, que mais tarde poderiam ser debatidos em reunião de departamento.”</p> <p>EPCP – “Foi importante que os representantes dos professores do 1º ciclo tivessem um tempo relativo ao trabalho de estabelecimento no seu horário para estarem presentes nas reuniões e desenvolver o trabalho de articulação. A colocação dos docentes por três anos veio beneficiar o estabelecimento e o desenvolvimento da articulação curricular e fomentar o trabalho colaborativo docente.”</p> <p>EPCE – “O ideal seria que o currículo das diferentes disciplinas fosse do conhecimento geral dos professores, o que facilitaria o desenvolvimento de articulações e uma gestão do currículo mais efectiva.”</p>

BLOCO TEMÁTICO D – Protocolo de Colaboração Escola/Universidade de Aveiro

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Importância	Desenvolvimento profissional	<p>ECD – “Foi muito importante, pois a acção de formação permitiu-nos rever, esclarecer, consolidar algumas temáticas e motivar-me ainda mais motivada para a disciplina.”</p> <p>EPCP – “Acho muito importante, especialmente ao nível da formação dos professores, ou seja, da actualização científica, metodológica e didáctica.”</p> <p>EPCE – “Os primeiros beneficiados foram os professores e isso, ao reflectir-se no modo como desenvolvem as suas práticas lectivas irá, igualmente, reflectir-se nas aprendizagens dos alunos. [...] A formação que os professores receberam foi ao encontro das suas necessidades reflectindo-se no seu desenvolvimento profissional.”</p>
	Promoção de trabalho colaborativo	<p>ECD – “Além disso, promoveu um maior desenvolvimento de trabalho colaborativo docente através da partilha de ideias e de materiais com os colegas. [...] Houve discussão de ideias nomeadamente ao nível da gestão do currículo, desenvolvimento de competências. [...] Fomentou maior diálogo e fala-se muito mais da importância do trabalho colaborativo na nossa escola. Trabalho colaborativo é uma expressão que ficou!”</p> <p>EPCP – “Este protocolo veio reforçar o trabalho colaborativo entre os professores envolvidos, pois trabalharam para um projecto comum, o projecto redes. Acho que o facto deste projecto ter sido desenvolvido ao nível de um conselho de turma, veio chamar atenção para a necessidade de se desenvolver mais trabalho colaborativo docente ao nível desta estrutura.”</p>
	Reconhecimento	<p>EPCE – “Por outro lado, foi estimulante e motivo de orgulho o facto de termos sido escolhidos pela Universidade de Aveiro como parceiros, pois esta Escola, não sendo melhor do que as outras, procura ser diferente e se essa diferença se evidenciar como positiva, para nós será muito gratificante. [...] A divulgação desta experiência no Seminário Internacional sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino das Ciências, realizado na Universidade de Aveiro e onde tive oportunidade de estar presente, foi um motivo de orgulho para a nossa escola incentivando-nos a aceitar novos desafios.”</p>

BLOCO TEMÁTICO D – Protocolo de Colaboração Escola/Universidade de Aveiro

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Acompanhamento	Formal	<p>ECD – “Através de reuniões formais com o Conselho Executivo e com os colegas.”</p> <p>EPCP – “Foi apresentado e analisado um relatório no Conselho Pedagógico onde foram dadas a conhecer todas as actividades que estavam a ser desenvolvidas no projecto redes. Em relação ao meu departamento (Expressões) os colegas envolvidos foram dando conhecimento das actividades desenvolvidas e das reformulações que fizeram às suas planificações didácticas iniciais.”</p>
	Informal	<p>EPCE – “Fui acompanhando o desenvolvimento das actividades desenvolvidas, quer pelos vossos convites, quer quando solicitado a participar em eventos promovidos pelos professores que trabalharam convosco. Isto é, estive sempre presente numa perspectiva de estimular e valorizar o trabalho desenvolvido.”</p>
Impacte	Mais-valias	<p>ECD – “Ao nível de mais-valias houve maior partilha entre colegas e mesmo com as formadoras.”</p> <p>EPCP – “Prenderam-se com o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores envolvidos nesse projecto. Foi uma forma de trabalhar diferente, uma acção planeada em conjunto que envolveu toda a gente e que se traduziu num maior sucesso ao nível das aprendizagens dos alunos, uma vez que eles conseguiram integrar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas envolvidas, atribuindo maior sentido às suas aprendizagens.”</p> <p>EPCE – “As mais-valias foram grandes, pois algumas das actividades realizadas tiveram repercussões positivas na comunidade escolar.”</p>
	Constrangimentos	<p>ECD – “Não verifiquei nenhum constrangimento relevante.”</p> <p>EPCP – “Relativamente a constrangimentos não tive conhecimento de nenhum. Todavia, para mim, o factor falta de tempo não pode ser considerado constrangimento.”</p> <p>EPCE – “Os constrangimentos que saliento decorrem dos horários lectivos, da disponibilidade de materiais e de tempo que os professores sentiram ao longo deste ano lectivo. O envolvimento neste projecto exigiu muita dedicação e muitas horas de trabalho, algumas de sacrifício pessoal e familiar.”</p>
	Propostas de acção	<p>ECD – “Gostaríamos de ter formação ao nível de trabalho laboratorial, no contexto da sala de aula, na disciplina de Ciências.”</p> <p>EPCP – “Acções que permitam estabelecer protocolos ao nível das tecnologias de informação e comunicação e da formação com aplicabilidade didáctica no trabalho com os alunos.”</p> <p>EPCE – “Não apresento qualquer proposta, porque estas não nascem de forma individual.”</p>

**ANEXO - TRATAMENTO QUESTIONÁRIO EM SPSS – 1º MOMENTO DO ESTUDO
EMPÍRICO**

Parte I – Caracterização pessoal e profissional

FREQUENCIES

VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8

Q1 – Idade anos (contabilizar até 31 de Dezembro de 2006)

Statistics		
Idade		
N	Valid	1122
	Missing	0
Mean		38,3512

(N – número de professores respondentes)

Q2 – Género

Género				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	908	80,9	80,9	80,9
Masculino	214	19,1	19,1	100,0
Total	1122	100,0	100,0	

Q3 – Tempo de serviço docente (contabilizar até final do ano lectivo de 2005/2006):

Tempo de serviço					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 1 ano	13	1,2	1,2	1,2
	De 1 a 3 anos	112	10,0	10,0	11,1
	De 4 a 6 anos	140	12,5	12,5	23,6
	De 7 a 18 anos	623	55,5	55,5	79,1
	De 19 a 30 anos	193	17,2	17,2	96,3
	De 31 a 40 anos	41	3,7	3,7	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Q4 – Habilitações académicas

Habilitações académicas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	18	1,6	1,6	1,6
	Licenciatura	952	84,8	84,8	86,5
	Pós-graduação	52	4,6	4,6	91,1
	Mestrado	98	8,7	8,7	99,8
	Doutoramento	2	,2	,2	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Q5 – Categoria Profissional actual

		Categoria profissional			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Prof. Estagiário	1	,1	,1	,1
	Prof. Contratado	229	20,4	20,4	20,5
	Prof. QZP	248	22,1	22,1	42,6
	Prof. QE	644	57,4	57,4	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Q6 – No presente ano lectivo lecciona

		Lecciona			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º Ciclo	488	43,5	43,5	43,5
	3º ciclo	622	55,4	55,4	98,9
	2º e 3º Ciclos	12	1,1	1,1	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Q7 – Assinale os cargos que desempenha no presente ano lectivo

		Cargos			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative e Percent
Valid	Nenhum	298	26,6	26,6	26,6
	Membro do CE	24	2,1	2,1	28,7
	Coord. Dept.	57	5,1	5,1	33,8
	Coord. Ciclo/DT	25	2,2	2,2	36,0
	DT	323	28,8	28,8	64,8
	Sub. Coord./ Repr. Grupo	57	5,1	5,1	69,9
	Projectos e/ou Clubes	75	6,7	6,7	76,6
	Membro CE+DT	4	,4	,4	76,9
	Coord. Ciclo/DT+DT+Projectos	9	,8	,8	77,7
	Coord. Dept+DT+Subcoord	8	,7	,7	78,4
	DT+Dir. Instalações	6	,5	,5	79,0
	Coord. Ciclo+Subcoord	3	,3	,3	79,2
	Coord. Dep+Subcoord+Projectos	14	1,2	1,2	80,5
	DT+Projectos	100	8,9	8,9	89,4
	DT+Subcoord	66	5,9	5,9	95,3
	Coord. Dept+DT	16	1,4	1,4	96,7
	Dir Instalações	7	,6	,6	97,3
	Subcoord+Projectos	20	1,8	1,8	99,1
	Orientador de Estágio	3	,3	,3	99,4
	Subcoord+Orientador Estágio	1	,1	,1	99,5
	Coord+Pres. Cons Pedagógico+Projectos	1	,1	,1	99,6
	Pres Assembleia Escola	2	,2	,2	99,7
	DT+Presidente Assembleia	1	,1	,1	99,8
	DT+Subcoord+Projectos	1	,1	,1	99,9
	Coord. Dept.+Pres.Assembleia Esc.	1	,1	,1	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Q8 – O Departamento Curricular a que pertence reúne professores de

Disciplinas do Departamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C. Natureza + CN + FQ	356	31,7	31,7	31,7
	C. Nat.+CN+FQ+Mat	368	32,8	32,8	64,5
	C. Nat+CN+FQ+Mat+TIC	370	33,0	33,0	97,5
	C. Nat+CN+FQ+Mat+Geo	7	,6	,6	98,1
	C. Nat+CN+FQ+Mat+TIC+Ed. Tec	10	,9	,9	99,0
	C.Nat+CN+FQ+Mat+Ed.F	4	,4	,4	99,4
	C.Nat+CN+FQ+Ed.F	7	,6	,6	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Parte II – Representação conceptual

Questão 9 - Tendo por referência a sua experiência profissional, assinale as duas expressões que, em sua opinião, melhor reflectem o **entendimento atribuído pela generalidade dos professores** aos conceitos de: *Currículo*, *Desenvolvimento curricular*, *Gestão curricular*, *Projecto* e *Trabalho colaborativo*.

FREQUENCIES

VARIABLES=Q9.1 Q9.2 Q9.3 Q9.4 Q9.5 Q9.6

Currículo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a+b	82	7,3	7,3	7,3
	a+c	393	35,0	35,0	42,3
	a+d	32	2,9	2,9	45,2
	b+c	218	19,4	19,4	64,6
	b+d	314	28,0	28,0	92,6
	c+d	64	5,7	5,7	98,3
	Nula	19	1,7	1,7	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Legenda:

- a) Projecto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto.
- b) Programa da disciplina.
- c) Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo.
- d) Corpo uniforme de matérias a ensinar.

Desenvolvimento. Curricular					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a+b	17	1,5	1,5	1,5
	a+c	225	20,1	20,1	21,6
	a+d	40	3,6	3,6	25,1
	b+c	121	10,8	10,8	35,9
	b+d	317	28,3	28,3	64,2
	c+d	383	34,1	34,1	98,3
	Nula	19	1,7	1,7	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Legenda:

- a) Desenho curricular.
- b) Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos.
- c) Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados.
- d) Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curriculares assumidas.

Gestão Curricular					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a+b	26	2,3	2,3	2,3
	a+c	162	14,4	14,4	16,8
	a+d	20	1,8	1,8	18,5
	a+e	51	4,5	4,5	23,1
	b+c	219	19,5	19,5	42,6
	b+d	212	18,9	18,9	61,5
	b+e	128	11,4	11,4	72,9
	c+d	104	9,3	9,3	82,2
	c+e	113	10,1	10,1	92,2
	d+e	67	6,0	6,0	98,2
	Nula	20	1,8	1,8	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Legenda:

- a) Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização.
- b) Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- c) Decisão, a nível de Departamento Curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- d) Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional.
- e) Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas.

Projecto					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a+b	44	3,9	3,9	3,9
	a+c	199	17,7	17,7	21,7
	a+d	55	4,9	4,9	26,6
	a+e	10	,9	,9	27,5
	b+c	226	20,1	20,1	47,6
	b+d	482	43,0	43,0	90,6
	b+e	2	,2	,2	90,7
	c+d	76	6,8	6,8	97,5
	c+e	2	,2	,2	97,7
	d+e	6	,5	,5	98,2
	Nula	20	1,8	1,8	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Legenda:

- a) Documento burocrático que apresenta um conjunto de actividades gerais para colmatar presumíveis necessidades ou insuficiências de aprendizagem dos alunos.
- b) Conjunto de actividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos.
- c) Planificação de actividades interdisciplinares que se cruza com a das aulas.
- d) Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações.
- e) Sinónimo de programa.

Trabalho Colaborativo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a+b	93	8,3	8,3	8,3
	a+c	229	20,4	20,4	28,7
	a+d	45	4,0	4,0	32,7
	a+e	16	1,4	1,4	34,1
	b+c	234	20,9	20,9	55,0
	b+d	413	36,8	36,8	91,8
	b+e	5	,4	,4	92,2
	c+d	54	4,8	4,8	97,1
	c+e	13	1,2	1,2	98,2
	d+e	1	,1	,1	98,3
	Nula	19	1,7	1,7	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Legenda:

- a) Planificação de aulas e actividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas.
- b) Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática lectiva, tais como, planificações, construção de materiais didácticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas.
- c) Trabalho de concepção e planificação de actividades curriculares, entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano lectivo.
- d) Processo de interacção em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adoptar.

Parte III – Dinâmicas de trabalho docente

Questão 11 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências, induziu-o a **alterar as formas de trabalhar com os seus colegas?**

FREQUENCIES
VARIABLES=Q11

Alteração de formas de trabalho					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	556	49,6	49,6	49,6
	Não	566	50,4	50,4	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Questão 12 – Se respondeu “**Sim**” à questão anterior, **assinale o modo como VARIOU a frequência** de cada uma das seguintes situações.

FREQUENCIES
VARIABLES=Q12.1 Q12.2 Q12.3 Q12.4 Q12.5 Q12.6 Q12.7 Q12.8 Q12.9 Q12.10 Q12.11 Q12.12 Q12.13 Q12.14 Q12.15 Q12.16 Q12.17 Q12.18 Q12.19 Q12.20

Situação A - Análise e discussão conjunta de propostas emanadas do Ministério da Educação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	8	1,4	1,4	1,4
	Manteve-se	214	38,5	38,5	41,3
	Aumentou	334	60,1	60,1	100,0
	Total	556	100,0		

Situação B- Avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido pelos professores do Departamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	2	,4	,4	,4
	Manteve-se	211	37,9	37,9	38,3
	Aumentou	343	61,7	61,7	100,0
	Total	556	100,0		

Situação C - Identificação conjunta das necessidades de formação dos professores do Departamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	11	2,0	2,0	2,0
	Manteve-se	327	58,8	58,8	60,8
	Aumentou	218	39,2	39,2	100,0
	Total	556	100,0		

Situação D - Planificação conjunta de actividades experimentais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	16	2,9	2,9	2,9
	Manteve-se	338	60,8	60,8	63,7
	Aumentou	202	36,3	36,3	100,0
	Total	556	100,0		

Situação E - Análise e discussão conjunta do Projecto Curricular de Escola e do Regulamento Interno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	4	,7	,7	,7
	Manteve-se	271	48,7	48,7	49,4
	Aumentou	281	50,6	50,6	100,0
	Total	556	100,0		

Situação F - Análise conjunta de possíveis soluções para resolução de problemas inerentes ao Departamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	3	,5	,5	,5
	Manteve-se	226	40,6	40,6	41,1
	Aumentou	327	58,9	58,9	100,0
	Total	556	100,0		

Situação G - Aferição conjunta de critérios para rentabilizar o trabalho da equipa de professores do Departamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	3	,5	,5	,5
	Manteve-se	269	48,4	48,4	48,9
	Aumentou	284	51,1	51,1	100,0
	Total	556	100,0		

Situação H - Análise conjunta da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos a ter em conta nos processos de ensino e aprendizagem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	5	,9	,9	,9
	Manteve-se	197	35,4	35,4	36,3
	Aumentou	354	63,7	63,7	100,0
	Total	556	100,0		

Situação I - Planificação e desenvolvimento conjunto de actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	8	1,4	1,4	1,4
	Manteve-se	303	54,5	54,5	55,9
	Aumentou	245	44,1	44,1	100,0
	Total	556	100,0		

Situação J - Identificação conjunta de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, visando a sua superação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	5	,9	,9	,9
	Manteve-se	243	43,7	43,7	44,6
	Aumentou	308	55,4	55,4	100,0
	Total	556	100,0		

Situação L - Concepção e delineação conjunta de actividades de enriquecimento curricular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	10	1,8	1,8	1,8
	Manteve-se	292	52,5	52,5	54,3
	Aumentou	254	45,7	45,7	100,0
	Total	556	100,0		

Situação M - Elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	3	,5	,5	,5
	Manteve-se	265	47,7	47,7	48,2
	Aumentou	288	51,8	51,8	100,0
	Total	556	100,0		

Situação N - Construção, revisão, aplicação e avaliação conjunta do Projecto Curricular de Turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	4	,7	,7	,7
	Manteve-se	174	31,3	31,3	32,0
	Aumentou	378	68,0	68,0	100,0
Total		556	100,0		

Situação O - Análise e reflexão conjunta das práticas curriculares face ao seu contexto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	4	,7	,7	,7
	Manteve-se	303	54,5	54,5	55,2
	Aumentou	249	44,8	44,8	100,0
Total		556	100,0		

Situação P - Construção partilhada de material didáctico-pedagógico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	17	3,1	3,1	3,1
	Manteve-se	334	60,0	60,0	63,1
	Aumentou	205	36,9	36,9	100,0
Total		556	100,0		

Situação Q - Análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	6	1,1	1,1	1,1
	Manteve-se	204	36,7	36,7	37,8
	Aumentou	346	62,2	62,2	100,0
Total		556	100,0		

Situação R - Gestão flexível do currículo, adoptando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	4	,7	,7	,7
	Manteve-se	217	39,0	39,0	39,8
	Aumentou	335	60,3	60,3	100,0
Total		556	100,0		

Situação S - Articulação conjunta de metodologias de trabalho com outras estruturas de orientação educativas da Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	5	,9	,9	,9
	Manteve-se	313	56,3	56,3	57,2
	Aumentou	238	42,8	42,8	100,0
	Total	556	100,0		

Situação T - Concepção conjunta de projectos interdisciplinares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	13	2,3	2,3	2,3
	Manteve-se	277	49,9	49,9	52,2
	Aumentou	266	47,8	47,8	100,0
	Total	556	100,0		

Situação U - Formação e debate com os colegas, visando a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diminuiu	16	2,9	2,9	2,9
	Manteve-se	311	55,9	55,9	58,8
	Aumentou	229	41,2	41,2	100,0
	Total	556	100,0		

Q15 – Considerando a forma como desenvolve o seu trabalho docente na escola **assinale a frequência com que realiza situações de:**

FREQUENCIES

VARIABLES=Q15.1 Q15.2 Q15.3 Q15.4 Q15.5 Q15.6

Trabalho A - Trabalho individual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poucas vezes	33	2,9	2,9	2,9
	Algumas vezes	182	16,2	16,2	19,2
	Muitas vezes	907	80,9	80,9	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Trabalho B - Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	30	2,7	2,7	2,7
	Poucas vezes	291	25,9	25,9	28,6
	Algumas vezes	586	52,2	52,2	80,8
	Muitas vezes	215	19,2	19,2	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Trabalho C - Trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	14	1,2	1,2	1,2
	Poucas vezes	141	12,6	12,6	13,8
	Algumas vezes	680	60,6	60,6	74,4
	Muitas vezes	287	25,6	25,6	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Trabalho D - Trabalho com colegas do seu Departamento Curricular que leccionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	21	1,9	1,9	1,9
	Poucas vezes	131	11,7	11,7	13,5
	Algumas vezes	642	57,2	57,2	70,8
	Muitas vezes	328	29,2	29,2	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Trabalho E - Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	102	9,1	9,1	9,1
	Poucas vezes	698	62,2	62,2	71,3
	Algumas vezes	300	26,7	26,7	98,0
	Muitas vezes	22	2,0	2,0	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Trabalho F - Trabalho com colegas de outras Escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	455	40,6	40,6	40,6
	Poucas vezes	520	46,3	46,3	86,9
	Algumas vezes	137	12,2	12,2	99,1
	Muitas vezes	10	,9	,9	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Parte III – Colaboração na segunda fase da investigação

Quadro: Disponibilidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	170	15,2	15,2	15,2
	Não	952	84,8	84,8	100,0
	Total	1122	100,0	100,0	

Consistência interna e geral do Questionário

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,827	31

**ANEXO 16A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A SEIS PROFESSORES DA ÁREA
DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS (1º MOMENTO)**

ENTREVISTA REALIZADA AO PROFESSOR EA1 (Q46 – G520)

DATA – Sexta-feira, 7 de Setembro de 2007

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **E1**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

E1 – Há oito anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

E1 – Mudança de rumo familiar o que implicou ir viver para a cidade onde trabalho. A escolha da escola prendeu-se com o facto de a minha mulher ter efectivado nessa escola e pretender ficar próximo dela. Motivação puramente afectiva pessoal.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

E1 – Sim, mudaria de escola.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

E1 – Uma escola secundária. Uma escola maior.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

E1 – A vantagem desta escola é que existe uma certa tentativa de modernização em termos de equipamentos, isto é, de aproveitar as oportunidades que vão surgindo e também uma preocupação com a conservação e melhoramento das instalações.

A maior desvantagem, e que tenho ouvido relatos que não ocorre noutras escolas, é a prepotência e intimidação do órgão de gestão que decorre da situação política educativa actual. O assédio sistemático do tipo: “olha que estás a ser avaliado” ... “vê lá se queres um processo disciplinar...” que se prende com um órgão de gestão que permanece no poder há muito tempo e está amedrontado com as “ordens” superiores. A juntar a isso existe ainda um movimento de permissividade e pressão do sucesso a todo o custo, mesmo que seja irreal.

Como último aspecto, e este não sei se distingue a “minha” escola das outras é a inoperância dos apoios educativos. O Ensino Especial não funciona convenientemente, não há trabalho de melhoria das competências dos alunos com dificuldades, mas antes um empurrar com a barriga ... os alunos vão progredindo, mas de forma artificial, sem ganharem grande coisa e sem melhorarem dos seus problemas de aprendizagem. É urgente a introdução de técnicos efectivamente especializados que trabalhem e recuperem esses alunos.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

E1 – Não há valorização. Nunca se ouve um muito obrigado, parabéns, ou outra expressão de incentivo. O presidente dá-se ao luxo de não comparecer em actividades de relevo para a escola e para a comunidade.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

E1 – Frequentemente isolado. As pessoas não dizem o que fazem aos outros.

No meu grupo disciplinar, que é pequeno (4 elementos) e tem dois membros da mesma família a situação é algo diferente, trocamos materiais, organizamos actividades conjuntas ... e discutimos muito.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

E1 – Não. A atitude é geral.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

E1 – Ensinar. Preparar as aulas e criar e/ou seleccionar materiais de apoio (recursos) que permitam aos alunos desenvolverem as aprendizagens e competências determinadas pelo currículo. Ajudar o aluno a desenvolver autonomias.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

E1 – Ao nível do departamento curricular é individual. As pessoas só vão às reuniões para não ter falta. As reuniões são altamente burocráticas, servem quase exclusivamente para transmitir informações, mandar elaborar relatórios e fichas e recolher os mesmos. Papelada, papelada e mais papelada

Ao nível do conselho de turma é pouco colaborativo. Os conselhos de turma estão altamente burocratizados. As reuniões são gastas a recolher materiais que depois criam Projectos muito bonitos....mas que não passam disso.

Hoje escreve-se muito “*copy/paste*” mas faz-se pouco. A maior preocupação dos conselhos de turma é em defender-se de potenciais reclamações e preencher todos os “papéis” que há para preencher.

Depois, de vez em quando, lá se vão fazendo algumas, poucas, articulações e às vezes umas visitas de estudo conjuntas.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

E1 – Pouco.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

E1 – Grupos disciplinares.

Q3) Investigadora – E menos?

E1 – Conselho pedagógico

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo?

E1 – Planeamento de ano, troca de materiais, definição de critérios de avaliação. Definição de actividades experimentais prioritárias, temas de trabalhos e estratégias de avaliação.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

E1 – Recorro aos colegas mais próximos e à bibliografia.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

E1 – Ao nível do departamento curricular existem os grupos disciplinares (somos só 4 de Ciências) que discutem estratégias e métodos. Ao nível do conselho de turma não há subgrupos de trabalho.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

E1 – Ao nível do departamento curricular existem Grupos disciplinares que discutem estratégias e métodos. Planeamento de ano, troca de materiais, definição de critérios de avaliação. Definição de actividades experimentais prioritárias, temas de trabalhos e estratégias de avaliação.

Ao nível do conselho de turma não há subgrupos de trabalho. Cada professor cumpre as suas tarefas de forma autónoma e individualizada e nas reuniões entrega os seus materiais ao Director de Turma.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

E1 – Faço parte do grupo disciplinar e participo activamente nas discussões, como todos os outros.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

E1 – O trabalho colaborativo é interessante, mas toma muito tempo, coisa que hoje em dia cada vez temos menos, pois estamos inundados de procedimentos burocráticos. Idealmente todos os materiais (recursos) e instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa deveriam passar por todos os elementos do grupo disciplinar. As actividades de direcção de turma também deveriam ser coordenadas entre os Directores de Turma e dentro de cada Conselho de Turma entre os diferentes professores.

Os PCT deveriam ser reais e os Planos de Recuperação também, mas não passam de meras formalidades.

Mais-valias: melhoramento dos recursos, unidade de actuação, diversidade/pluralidade de ideias, ampliação de conhecimentos, ampliação da formação de todos, redução de erros.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

E1 – O trabalho individual do professor é imprescindível. O professor antes de ser colaborativo tem de ser autónomo. O desenvolvimento de “todas” (na maioria dos casos) as actividades deve inicialmente ser abordados de forma individual e só depois discutidos e trabalhados em grupo. Constituem excepção a esta regra os casos em que da discussão surgem novas iniciativas, ideias, actividades.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

E1 – Tempo / Disponibilidade individual.

Para se permitir o trabalho colaborativo sem ser por carolice e fora de horas, de uma forma invasiva e superlectiva, como acontece no meu caso; em que por deformação profissional se fala de educação desde o pequeno-almoço até à hora de deitar... e às vezes mesmo na cama, sábados, domingos, feriados e férias – “É o que dá ser casado com a delegada de grupo!” É necessário reestruturar escola e os horários lectivos.

Idealização:

- No horário de cada professor existirem no máximo 4 turmas (80 – 100 alunos);
- As aulas decorrerem entre as 9.00 e as 16.00 h – 4ª feira não haver aulas de tarde, esse tempo seria dedicado ao trabalho individual e/ou formação contínua
- Das 16.30 às 18.30 os professores desenvolverem, segundo uma calendarização estruturada, reuniões de CT, grupo disciplinar e departamento; - discutirem estratégias, metodologias, formas de avaliação e recuperação;
- A carga horária ser distribuída de forma equitativa pelas diferentes áreas disciplinares – 90 min de geografia e C. Naturais contra 180 min de L. Portuguesa e Matemática;
- Os professores cumprirem integralmente o seu horário na escola – não levarem trabalho para casa;
- Redução da burocracia;

- A cada 6 semanas a escola parar 1 semana: o primeiro dia para que sejam elencadas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os restantes dias para recuperar os alunos que manifestaram dificuldades;
 - A cada 12 semanas, 1 semana de paragem total;
 - 1 semana por ano dedicada a visitas de estudo e outros projectos extracurriculares ou intercâmbios.
- Isto é que era uma escola

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

E1 – Ao nível do departamento curricular – Que as reuniões não se desenvolvessem ao fim de um dia de muitas horas de trabalho e muito menos tivessem 20 e 30 pessoas.

Serem efectivamente reuniões de trabalho em que houvesse tarefas para cumprir e não apenas escutar “ordens” do C Pedagógico ...

Ao nível do conselho de turma – Que não houvesse tanta burocracia a resolver. Menos papeis e mais estratégias.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico não o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

E1 – O processo de Reorganização Curricular não me fez alterar as formas de trabalhar com os meus colegas, porque já tinha o hábito de discutir as minhas ideias com os colegas e porque a reorganização curricular veio aumentar o número de turmas e alunos de cada professor, reduzindo a disponibilidade individual de cada professor. Não existem horários comuns de encontro e diálogo, a não são reuniões supralectivas para onde vai toda a gente contrariada e a pensar a que horas chegará a casa e onde e como estarão os seus filhos.

No concreto a reorganização curricular veio apenas distribuir a carga horária de uma forma diferente. A escola não mudou, por terem mudado os textos. As escolas não têm infra-estruturas (salas de reuniões, laboratórios adequados, equipamentos específicos), mas principalmente não tem organização.

Q13) Investigadora – Considera que o mestrado que realizou teve impacto ao nível das dinâmicas de trabalho que desenvolve com os seus pares? Se sim, em que aspectos? Se não, porquê?

E1 – Sim, o mestrado que fiz teve impacto ao nível das minhas dinâmicas de trabalho com os meus colegas. Fundamentou teórica e cientificamente algumas práticas que tinha tendência a desenvolver e conferiu-me maior formação pedagógico-didáctica de forma a melhorar as minhas estratégias, ampliou os meus horizontes educativos e, sobretudo, alertou-me para a importância e necessidade de trabalhar colaborativamente com os meus pares.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

E1 – Gerir o currículo significa adequá-lo aos alunos, adaptá-lo à realidade local e estabelecer parcerias com outras áreas disciplinares e não disciplinares.

Ao nível do departamento curricular – Não há praticamente gestão curricular ao nível do departamento, não se faz articulação, a regra de ouro é: “o programa é para cumprir”.

Ao nível do conselho de turma – Por vezes, dependendo dos intervenientes, desenvolve-se alguma articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia, desenvolvendo algumas actividades conjuntas, usando temas comuns para o desenvolvimento dos trabalhos de grupo. Também por vezes, quanto aos temas comuns dos currículos, definem-se, mais uma vez fortemente condicionados pelos intervenientes (entenda-se professores), quais as áreas curriculares mais aptas a aprofundar os temas e em quais esses temas devem ser aligeirados, a fim de fazer uma melhor gestão do tempo.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

E1 – Ao nível do departamento curricular – Pouco ou nada.

Ao nível do conselho de turma – Raramente.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

E1 – A gestão do currículo, actualmente, na minha escola, resume-se ao papel. A gestão curricular depende fortemente da vontade e disponibilidade dos professores; aliás, como tudo no ensino! O que se faz faz-se por carolice, vontade própria, pois as estruturas intermédias não funcionam convenientemente. O sistema está emperrado na burocracia institucional: impressos, papeis, relatórios, Informações. Se os professores têm vontade, faz-se, se não faz-se de conta! As escolas hoje trabalham em função do IGE (inspecção Geral do Ensino). O que conta é o que está escrito. Preenchem-se folhas de cálculo e “eles” (IGE, executivos, ...Ministério) felizes e “tolos” fazem gráficos e publicam estatísticas vazias de significado. Rejubilam com percentagens de “sucesso”, que nada mais significam que analfabetismo funcional, o que levará em breve à “estupidificação das massas”.

A gestão do currículo, como muitos itens da escola, tem de convencer os actores do processo: professores e alunos. As pessoas têm de ser convencidas que mudar comportamentos é bom que melhora a sua vida, a sua forma de ensinar e a forma de aprender dos alunos. Caso contrário mantém-se o “faço à minha maneira” e “sempre fiz assim”.

A melhorar...Tudo.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

E1 – Ao nível do departamento curricular – A nível de grupo disciplinar: os elementos do grupo disciplinar reúnem no final de cada ano lectivo e no início do ano lectivo e planificam as actividades lectivas e não lectivas que serão desenvolvidas. Ao longo do ano os elementos do grupo vão conversando informalmente e trocando opiniões.

Ao nível do conselho de turma – Apenas são discutidas as actividades de complemento curricular como as visitas de estudo.

Sim podemos considerar estas actividades como gestão do currículo.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

E1 – Sim, sempre que os colegas o propiciem (ver Q1), nomeadamente visitas de estudo. A planificação é feita por contactos informais, fora das reuniões, em encontros do dia-a-dia (sala de professores, net, ...) e depois formalizada em impresso próprio o qual é sujeito a aprovação no conselho de turma.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

E1 – Visita de estudo ao estuário do Tejo e Sado – Articulação disciplinar com geografia.

Visita de estudo ao Centro de Ciência Viva de Constância e Pedreira do Galinha – Articulação com Geografia e Ciências Físico-Químicas

O trabalho dos alunos foi avaliado pelos professores das diferentes disciplinas, após a visita e em termos de um relatório e apresentação de trabalho sobre os conteúdos de cada uma das visitas.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

E1 – Sim. Relacionar conteúdos, temas e conhecimentos permite aos alunos reconhecer uma sequencialidade e relação entre conceitos e conteúdos. Desse modo os alunos passam a ver as disciplinas como parte de um todo comum e não como entidades isoladas. Passam a reconhecer que o que aprendem numa área curricular tem, aplicabilidade em outras e ficam com um entendimento mais holístico dos assuntos.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorde com esse processo? Porquê?

E1 – Maioritariamente pelo Director de Turma. Os outros professores fornecem as planificações e pouco mais. Não. O Projecto Curricular de Turma é apenas o cumprimento de uma formalidade. É uma carga de trabalhos inútil, nos moldes em que está a funcionar.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

E1 – Sinceramente...para dar trabalho e tapar o Sol com uma peneira. Os Projectos Curriculares de Turma são muito bonitos mas raramente reflectem a realidade. Os senhores inspectores adoram os Projectos Curriculares de Turma “com tudo”. No papel são lindos...mas na prática são mais uma tarefa que os professores têm de cumprir.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

E1 – Teoricamente sim. Se consultar os Projectos Curriculares de Turma eles vão aparecer irrepreensíveis, na maior parte dos casos. Com as planificações, com as articulações curriculares... Não consigo resistir... as articulações curriculares publicadas pela ASA nuns cadernos de apoio à reorganização curricular, que eram fornecidos com os manuais... As articulações são iguais em todas as turmas, em todas as escolas do país...

O Projecto Curricular de Turma teria significado se existisse tempo para o criar, adaptar e efectivamente coordenar e pôr em prática. Como penso que já referi, na maior parte dos casos as disciplinas são estanques. As articulações efectivas só existem quando os professores se articulam afectivamente, Isto é, são amigos e decidem colaborar. Salvo essas excepções a gestão curricular é individual.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

E1 – Custa-me continuar a responder a estas perguntas, uma vez que como tenho vindo a referir a reorganização curricular, os Projecto Curricular de Turma, ... não saem do papel... são efectivamente um embuste.

Quando efectivamente há uma colaboração entre professores e a inter e transdisciplinaridade existem, as planificações e a execução de actividades colaborativas entre diferentes áreas curriculares, que possam ser expressas no Projecto Curricular de Turma, trazem vantagens de aprendizagem e permitem gerir sob ponto de vista de aprofundamento sectorial e de organização do tempo disponível e ainda aumentando uma aprendizagem mais global, a gestão positiva do currículo. A adequação ao nível dos alunos é a única situação em que me parece que de um modo inconsciente todos os professores fazem a gestão do currículo: Turmas mais fraquinhas, implica baixar o nível de exigência.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

E1 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

ENTREVISTA REALIZADA AO PROFESSOR E2 (Q126 – G520)

DATA – Segunda-feira, 10 de Setembro de 2007

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **E2**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

E2 – Há 4 anos.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

E2 – A proximidade à residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

E2 – Não mudaria de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

E2 – Positivo o facto de ser uma escola muito interventiva em vários projectos: Comenius, Parlamento dos Jovens, Fundação Ilídio Pinho, Ano Polar Internacional, etc. Negativo o espaço físico da escola, um antigo edifício com provecta idade.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

E2 – Sim, o trabalho docente é valorizado. Sempre que um projecto coordenado por um docente da escola é seleccionado para algum prémio, ou os alunos, em resultado da participação em várias iniciativas, como o EQUAMAT, por exemplo, se salientam, é exarado um agradecimento por escrito que é afixado na sala dos professores.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

E2 – Participativo e colaborativo. Dois exemplos: o primeiro de colaboração entre disciplinas do mesmo Departamento em que as planificações são feitas em interdisciplinaridade; o outro relaciona-

se com a participação em vários projectos, como o Ano Polar Internacional, em que há trabalho colaborativo entre várias disciplinas de diferentes Departamentos. A atitude tem um pouco a ver com a percepção de que o trabalho inter pares se torna mais profícuo e menos cansativo do que feito isoladamente, com complementaridade de conhecimentos.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

E2 – Provavelmente há pequenos e raros grupos de professores mais isolados nesta escola. Alguns docentes que estão constantemente a entrar e a sair da escola, por motivos de vária índole, como substituição por doença, etc., não têm tempo, muitas vezes, apesar da boa-vontade dos professores da casa, de se integrarem devidamente.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

E2 – Partilhar conhecimentos com os discentes e propiciar o enriquecimento científico e cultural dos mesmos por intermédio da participação em projectos intra e extra escolares, nacionais e transnacionais.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

E2 – Ao nível do departamento curricular – Colaborativo, na interdisciplinaridade das planificações, organização de visitas de estudo e participação em projectos, como é o caso da Escola Promotora de Saúde.

Ao nível do conselho de turma – Também é colaborativo, pois ainda recentemente várias disciplinas colaboraram – C. Naturais, Geografia, Oficina das Artes, etc. – num projecto (só para dar um exemplo) denominado “Sentir a Ciência”, promovido pela Universidade do Minho.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

E2 – Sim, existe bastante trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

E2 – Departamento e Conselho de Turma.

Q3) Investigadora – E menos?

E2 – Conselho Pedagógico.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

E2 – Já respondi anteriormente.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitem dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

E2 – Quando tenho dúvidas recorro aos meus pares que leccionam a mesma disciplina, quando são aspectos concretos da área do saber que lecciono; quando são aspectos relacionados com um determinado projecto, aos colegas que fazem parte do núcleo duro da organização do mesmo.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

E2 – Ao nível do departamento curricular – Em reuniões formais convocadas pelo coordenador do Departamento e pelo coordenador da secção (os departamentos estão divididos em secções) e em encontros informais periódicos em que os pares tratam tais temáticas.

Ao nível do conselho de turma – Nas várias reuniões ao longo do ano, quer as de avaliação, quer as convocadas para elaborar o Projecto Curricular de Turma.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

E2 – Ao nível do departamento curricular – Existem secções. Exemplo: Departamento de Ciências Exactas e Naturais – está dividido nas secções de Ciências Naturais e da Natureza, Matemática, Físico-Químicas e TIC. Existe um coordenador de Departamento e coordenadores das secções. Nas secções onde há núcleos de estágio, podemos considerar os mesmos subgrupos de trabalho.

Ao nível do conselho de turma não há subgrupos de trabalho.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

E2 – Na secção de Ciências Naturais.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

E2 – Claro que sim. Rentabiliza-se o trabalho com a partilha de recursos de ensino e aprendizagem, preparam-se as visitas de estudo e respectivos guiões de uma forma mais abrangente e as planificações em interdisciplinaridade permitem que se complementem conhecimentos e se evite repetições de conteúdos, como acontece por vezes entre Ciências e Geografia e entre Ciências e Físico-Químicas.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

E2 – Um grande valor. Por vezes em escolas pequenas o trabalho mais individual é inevitável. Já me aconteceu ser o único docente do 3º ciclo a leccionar uma determinada disciplina.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

E2 – Horários incompatíveis; o facto de a componente não lectiva não valorizar este tipo de trabalho e, mais raramente, a idiosincrasia de um ou outro docente.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

E2 – Ao nível do departamento curricular – Horas de trabalho comuns atribuídas pelo Conselho Executivo na componente não lectiva.

Ao nível do conselho de turma – Mancha horária global que permita tal trabalho.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

E2 – O processo de Reorganização Curricular fez-me alterar as formas de trabalhar com os meus pares, pois a sílaba tónica posta no sucesso dos discentes força a um trabalho de planificação comum para ser possível a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação das aprendizagens, harmonizando e objectivando os resultados.

Q12) Investigadora – Dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas.

E2 – Comecei a trabalhar mais com os colegas do grupo disciplinar e dos Conselhos de Turma, isto é, inter-pares.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

E2 – Ao nível do departamento curricular – O cuidado na planificação interdisciplinar intra e inter ciclos de aprendizagem.

Ao nível do conselho de turma – A alteração do timing de leccionação de alguns conteúdos curriculares para permitir uma complementaridade de conhecimentos ou a compreensão de fenómenos científicos de várias áreas do saber.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

E2 – Ao nível do departamento curricular – A todo o instante é feito “um ponto de situação” dos conteúdos leccionados e a leccionar, com a alteração e reajustamento sempre que necessário dos mesmos.

Ao nível do conselho de turma – Sim através do reajustamento constante do Projecto Curricular de Turma.

Q2) Investigadora – Em que estrutura (departamento curricular ou conselho de turma) se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

E2 – No Departamento. A maior proximidade e afinidade científica dos docentes é mais facilitadora da promoção da gestão. As horas de trabalho entre os pares devem considerar-se na componente não lectiva.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

E2 – Ao nível do departamento curricular – Em reuniões formais e informais. Claro que para mim planificar se integra na gestão do currículo.

Ao nível do conselho de turma – Em reuniões formais e em encontros informais.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

EA2 – Desenvolvo algumas actividades que implicam articulações com outras disciplinas. Em reuniões ou encontros informais com os colegas, pois não há horas disponíveis na componente não lectiva para o efeito.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

E2 – O Projecto “Fundação Ilídio Pinho” implicou a realização de articulações entre as disciplinas de Físico-Químicas, em termos de Óptica e execução de hologramas; Ciências, numa oficina de trabalho prático, com recolha e observação de foraminíferos na Ria de Aveiro; Oficina das Artes, com a execução de esculturas de suporte aos hologramas relacionados com as várias espécies de foraminíferos. Em Ciências foram avaliados na execução do trabalho prático por intermédio de grelhas de observação e de relatórios escritos; em Física, na execução do holograma e com questões em fichas de trabalho e de avaliação relacionadas com a Óptica; em Oficina das Artes, na elaboração e pesquisa prévia dos elementos da escultura.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

E2 – Considero importante haver articulação entre várias áreas do saber para tornar mais aliciante a aquisição de conhecimentos e alargar o leque de saberes oriundos de áreas diversificadas.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorde com esse processo? Porquê?

E2 – Pelos professores do conselho de turma, representante dos encarregados de educação e representante dos alunos. Quando a turma tem alunos com necessidades educativas especiais também intervém um docente do ensino especial.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

E2 – Para articular conhecimentos de várias áreas do saber, gerir o currículo, propiciar o sucesso e integrar os alunos no seio da turma.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

E2 – Ao nível das planificações, interdisciplinaridade de projectos e integração de alunos, por exemplo.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

E2 – Actividades como visitas de estudo requerem, normalmente, reajustamentos de planificação e de estratégias de ensino e reflectem-se positivamente nas aprendizagens dos alunos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

E2 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

ENTREVISTA REALIZADA AO PROFESSOR E3 (Q243 – G510)

DATA – Quarta-feira, 12 de Setembro de 2007

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **E3**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

E3 – Oito anos, quase nove.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

E3 – Quando concorri, em 1999/2000, esta Escola tinha fama de ter um bom ambiente de trabalho. No entanto, não foi a minha primeira escolha. Concorri a outras por ficarem mais perto da área de residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

E3 – Neste momento, não mudaria de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

E3 – Os aspectos positivos, ainda continuam a ser um bom relacionamento entre colegas e professores/alunos. Conheço mal outras Escolas, mas esta, talvez por estar num ambiente mais rural ainda há um ambiente sossegado, mas a agravar-se, os alunos também são simpáticos. Os aspectos mais negativos são que nesta Escola só ficam quase os alunos com menor aproveitamento, os melhores alunos do 3º ciclo, vão para outras escolas se tencionam prosseguir estudos. Aqui também funcionam Cursos de Educação e Formação (CEF) e os alunos destes cursos são mais indisciplinados.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

E3 – Valoriza, mas eu acho que são mais as actividades extracurriculares e mesmo assim as que sejam mais visíveis para a comunidade escolar e/ou sociedade. Todo o trabalho de sala de aula, a gestão de conflitos, o trabalho com a indisciplina, não é reconhecido.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

E3 – Penso que predomina o trabalho isolado.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

E3 – Sim acho que há grupos de professores mais isolados, embora não saiba explicar porquê.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

E3 – Formar-se de forma contínua, planificar e dar aulas.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

E3 – Ao nível do conselho de turma é mais colaborativo. Na definição de estratégias para superar dificuldades a nível de aproveitamento e comportamento dos alunos na resolução de problemas de indisciplina.

Ao nível do departamento é mais individual.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

E3 – Sim, mas pouco.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos?

E3 – Mais – nos Conselhos de Turma e entre professores da mesma disciplina. Menos – no Conselho Pedagógico.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

E3 – Nos conselhos de turma, nas reuniões, no preenchimento dos documentos e na elaboração do projecto curricular de turma. Na definição de estratégias para o melhoramento do aproveitamento ou comportamento, se necessário.

Entre professores da mesma disciplina, nas planificações, em todas as actividades extracurriculares e na partilha de material didáctico.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

E3 – Geralmente sozinha, pesquisando ou recorrendo aos professores da mesma disciplina e ainda recorro a colegas de outros grupos, mas só se tiver neles alguma confiança.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

E3 – Ao nível do departamento curricular sistemático e organizado, não. Ao nível do conselho de turma. Não

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

E3 – Ao nível do departamento curricular, existem grupos das várias disciplinas (Físico-Química, Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Matemática do 3º ciclo, Matemática do 2º ciclo e TIC. Cada Grupo disciplinar tem um subcoordenador, que reúne com o grupo quase sempre depois das reuniões de departamento e o trabalho diz respeito quase só à sua disciplina, tais como planificações, actividades extracurriculares, ponto da situação de conteúdos, etc. Também há o grupo do plano de acção para a Matemática.

Ao nível do conselho de turma, não há subgrupos de trabalho.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

E3 – Sim, no de Físico-Química.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

E3 – Sim, muito, aumenta o conhecimento em áreas que não dominamos ou em que temos dúvidas e como as áreas do conhecimento numa escola são tão diversas seria muito enriquecedor.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

E3 – Atribuo muito valor. Esse trabalho é necessário, sem o qual não seria possível exercer a profissão.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

E3 – O medo e a vergonha de admitirem que têm dúvidas, mas também a forma como os horários são feitos que não permitem tempo para conversas informais e tão necessárias. Também nos departamentos com tantos professores, não há lugar a grandes discussões ou trocas de ideias, pois não haveria tempo de todos se pronunciarem numa reunião. Mesmo assim as reuniões já excedem em muito o tempo que seria desejável.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

E3 – Ao nível do departamento curricular, estes deviam ser mais pequenos. Ao nível do conselho de turma, menos disciplinas para os alunos, aulas de 50 a 60 min e intervalos maiores para as tão necessárias conversas informais.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

E3 – É verdade o Processo de Reorganização Curricular fez-me a alterar a minha forma de trabalhar com os colegas. O desenho curricular passou a ser outro. As planificações por competências passaram a criar mais dúvidas, chegou a haver reuniões conjuntas com o grupo de Ciências Naturais, para articular conteúdos, mas agora com o novo Departamento já só reunimos quando está o Departamento todo.

Q12) Investigadora – Dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas.

E3 – Só mesmo o número de reuniões e o número de documentos a preencher que aumentaram.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

E3 – Ao nível do departamento curricular, a distribuição da carga horária por anos e pelas disciplinas, por exemplo por Ciências Naturais e Físico-Química.

Ao nível do conselho de turma, fazer por exemplo adaptações a nível de conteúdos ou de estratégias, para alunos com dificuldades de diversa ordem.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

E3 – Ao nível do departamento curricular, raramente. Ao nível do conselho de turma, raramente.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

E3 – Ao nível do departamento curricular, cada grupo faz as suas planificações didácticas e apresenta uma proposta de actividades no departamento, que por sua vez junta tudo e apresenta no Conselho Pedagógico. A elaboração das planificações envolve a gestão de currículo, porque está relacionada com os conteúdos e as competências a desenvolverem ao longo de um período de tempo.

Ao nível do conselho de turma as planificações e actividades são elaboradas pelos professores no âmbito do projecto curricular de turma, mas a maior parte deste trabalho é feito pelo Director de Turma.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

E3 – Actualmente, não. Devido à excessiva carga horária e burocracia que não nos permitem planificar e desenvolver essas actividades.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorda com esse processo? Porquê?

E3 – O Conselho de turma reúne para elaborar o projecto, mas a maior parte do trabalho é realizado pelo Director de Turma. Não. Porque deveria ter maior participação dos professores das várias disciplinas.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

E3 – Para repetir informação que já está em vários sítios.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

E3 – Não se realiza qualquer gestão do currículo. O PCT é mais um documento de registo de informações.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

E3 – As actividades/acções planeadas são praticamente nulas e não têm reflexo ao nível da gestão do currículo nem da planificação de estratégias de ensino.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

E3 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Bom dia, muito obrigada e continuação de bom trabalho.

ENTREVISTA REALIZADA AO PROFESSOR E4 (Q822 – G520)

DATA – Quinta-feira, 13 de Setembro de 2007

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio via correio electrónico com o Entrevistado, onde, por um lado, se agradeceu a disponibilidade de colaboração manifestada e, por outro lado, se divulgaram, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **E4**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

E4 – Há 8 anos (desde o ano lectivo de 2000/01, inclusive).

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

E4 – A proximidade em relação à minha área de residência.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

E4 – Sim, mudaria de escola.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

E4 – Preferiria trabalhar com o ensino nocturno para adultos, porém a prioridade continua a ser a proximidade da minha área de residência.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue a Escola onde lecciona de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

E4 – Aspectos positivos: proximidade da minha área de residência (importante pois tenho filhotes para acompanhar); há um número elevado de Professores com os quais é possível projectar e desenvolver vários projectos; os professores do “meu” Departamento formam um grupo coeso no qual é possível desenvolver laços de amizade e confiança; o tipo de instalações (um edifício onde não é necessário apanhar chuva ou frio para nos deslocarmos às salas...).

Aspectos negativos: a falta de salas e outros meios para desenvolver um trabalho mais adequado. O meio socioeconómico onde a escola se integra, que apoia mal ou não apoia os jovens – estes portadores de todo o tipo de carências e demasiadas vezes desconhecedores tanto de regras simples de convívio como de meios para valorizar a sua Vida. Esta situação exige do docente um trabalho desgastante em tantas frentes, que não é possível realizá-lo nas 35 horas semanais... por vezes nem

nas 45 horas semanas... ou mais. A par das “horas extraordinárias”, tal desgaste está a reflectir-se na minha saúde.

Q6) Investigadora – Considera que a Escola onde lecciona valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização.

E4 – A valorização do trabalho docente pela escola depende muito do Conselho Executivo e da integridade dos colegas docentes. Já trabalhei com 3 CE diferentes nesta escola: um que tudo exigia e considerava a excelência apenas uma obrigação do docente; outro que pouco exigia e, em minha perspectiva, valorizava apenas o que poderia ser usado para seu mérito próprio ou troca de favores, encravando literalmente tudo o que pudesse mostrar um elevado valor profissional de outrem; e outro, o actual e recentemente eleito, que muito exige mas que me parece também valorizar o nosso trabalho.

Exemplo de situações em que se nota a valorização do trabalho desempenhado pelos professores:

- O trabalho é acompanhado pelos colegas/“superiores” e é dito claramente que o docente fez um bom trabalho;
- É solicitado ao docente que continue com um determinado papel, pois foi bem desempenhado da última vez;
- Ocorre exclusão de um docente de uma determinada tarefa, por ser reconhecido o seu grande empenho e gasto de tempo noutra;
- Os colegas ou o Conselho Executivo recomenda que consultem ou integrem o docente X num novo projecto, devido ao seu habitual bom desempenho;
- Os pais pedem que continue a ser DT do seu filho no ano lectivo seguinte;
- Os alunos esperam que o docente continue a acompanhar a turma;
- Os funcionários fazem um esforço especial para encontrarem o que foi solicitado, em respeito à “competência” do docente...

Enfim, regra geral e com poucas excepções, a valorização do docente não melhora o seu salário mas aumenta em muito as solicitações para que trabalhe em mais frentes! A compensação é essencialmente de carácter altruísta, o que num nível profissional até parece uma piada.

Exemplo de situações em que se nota a desvalorização do trabalho desempenhado pelos professores:

- O trabalho chega a ser criticado negativamente inclusive por quem não o conhece;
- Os projectos são viáveis, nomeadamente à custa de mais trabalho para o docente, mas o Conselho Executivo opina que não são necessários;
- O trabalho bem desempenhado pode ser visto com desdém, como se constituísse ameaça.
- O trabalho bem desempenhado é alvo de troça: seria alguém que “não tem nada que fazer”.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores da Escola onde lecciona como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

E4 – O nosso trabalho tem vindo a caminhar para ser mais em grupo do que isolado. Se por um lado partilhamos em Departamento os vários materiais, o trabalho em grupo exige reunião dos elementos, o que não é de todo compatível com os nossos horários, melhorando ou piorando conforme o ano lectivo... A estabilidade do corpo docente e a empatia que é possível estabelecer-se num grupo é de natureza mais pessoal que profissional e é essencial na realização de trocas e trabalho cooperativo/colaborativo. Quer se aceite quer não, ser professor implica uma sensibilidade especial de relacionamento entre todos os envolvidos – não é o mesmo que juntar mecânicos e pedir-lhes que, em grupo, afinem peças... não funcionamos assim; e ainda mais quando não é dado tempo nem local para reunir.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros na Escola onde lecciona? Se sim, quais e porquê?

E4 – Considero que existem subgrupos de trabalho, pois nem todos os colegas conseguem partilhar o que é seu, nem todos conseguem trabalhar com os colegas que a escola lhe propõe; há pessoas com quem não é fácil ou nem possível estabelecer uma partilha profissional a um nível mais sensível. Mas o que realmente impede o trabalho em grupo são incompatibilidades resultantes dos horários de cada um, que não são elaborados a pensar nesse tipo de encontros.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, os aspectos centrais inerentes ao trabalho do professor?

E4 – Há que definir muito claramente a prioridade de intervenção e o ME deveria ser mais claro. Ou se educa globalmente ou apenas se vai desenvolvendo algumas competências; ou se impede que os alunos se torturem uns aos outros, ou se faz de conta que não é nada; ou se sobrevive com parco ordenado por comparação com as habilitações e o esforço, ou se encanta com o papel desempenhado; ou se tem uma profissão ou uma actividade missionária; ou se avalia, ou se finge que sim. Mas muito especialmente, eu ainda não interiorizei que o papel que me é exigido é mesmo uma farsa – é que me preocupo com os alunos...

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

E4 – Ao nível do departamento curricular – depende totalmente do grupo que se encontra, relações de confiança e compatibilidade horária; pode ser um trabalho muito cooperativo/colaborativo – actualmente no meu departamento é mais do que aquele que encontrei noutras escolas. Há divisão de tarefas, trocas de materiais produzidos e de experiências vivenciadas na escola, bem como reuniões para discussão de tudo isso.

Ao nível do conselho de turma, é muito mais difícil partilhar o trabalho; por vezes não se conhecem os membros, por vezes não se consegue encontrar um docente ou outro para discutir algo, mas muito especialmente, esperar que um conselho de turma reúna em pós-laboral é solicitar um trabalho de papel e lápis e jamais um trabalho para os alunos; o desgaste de um professor ao fim de um dia pode ser tal, que só quem não quer mesmo saber nem dos docentes nem dos alunos nem da qualidade do que quer que seja numa escola é que sugeriria tal.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na Escola onde lecciona existe trabalho colaborativo docente?

E4 – Sim, existe algum trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

E4 – Departamento curricular.

Q3) Investigadora – E menos?

E4 – Conselho de Turma.

Q3) Investigadora – Em que consiste esse trabalho colaborativo?

E4 – Divisão de tarefas, troca de materiais, de ideias, de projectos e de encantamentos, ou não se tratasse do trabalho docente.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitem dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

E4 – Tento esclarecê-las com alguém que possa estar mais informado: Coordenador, DT, CE, ou mesmo sindicato

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma? Se sim, como se desenvolve esse trabalho?

E4 – Ao nível do departamento curricular, reunimos todos os que têm compatibilidade horária, uma vez por semana, no mínimo 45 minutos (1 tempo).

Ao nível do conselho de turma – As reuniões formais existem quando é considerado necessário. As discussões informais são muito frequentes, entre os membros que podem encontrar-se para discutir e resolver situações.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados e que trabalho desenvolvem?

E4 – Ao nível do departamento curricular existem grupos: os docentes do 7º ano, do 8º ano, do 9º ano, do Clube, do Gabinete; os que agora promovem o projecto XX...

Ao nível do conselho de turma... talvez os que podem trabalhar mais horas do que aquelas que lhes pagam, e os aflitos e angustiados (que também têm os seus problemas pessoais). É difícil encontrar

um docente que não se interesse pelo trabalho do Conselho de Turma, mas é comum um docente “não morar na escola”.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em qual? Se não, porquê?

E4 – Sim – em todos aqueles onde o meu trabalho se desenvolve... grupos informais dos anos escolares que lecciono, mais naqueles que já leccionei mas menos envolvida; clube; Gabinete de Apoio ao Aluno; preparação de actividades/visitas; Banco de Tempo; Conselhos de turma, especialmente em relação aos docentes de algumas disciplinas em especial.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, para quê? Que mais-valias se obtêm?

E4 – Sim – é essencial. Melhora a qualidade do trabalho desenvolvido, pois no conselho de turma integra o trabalho com os alunos como um todo e não como gavetas num mesmo aluno ou turma. E no departamento permite a evolução franca das metodologias, materiais e o desenvolvimento de projectos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor? Porquê?

E4 – Muito! É a base para o trabalho seguinte que é o de grupo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

E4 – A falta de tempo e de horário compatível ao mesmo. Também a falta de recursos – como salas para reunir...

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

E4 – Ao nível do departamento curricular é necessário que haja tempo real no horário do professor, em horário aceitável e em local (escola) aceitável onde haja recursos necessários. Atribuindo-se tempo, a confiança estabelece-se e a partilha gera resultados e ideias notáveis.

Ao nível do conselho de turma é necessário que haja tempo real no horário do professor, em horário aceitável e em local (escola) aceitável onde haja recursos necessários. Não devia ser preciso trabalhar de graça, à noite, numa sala fria e quando o bar já fechou há horas... de graça, quando o meu horário não lectivo já foi ultrapassado nessa semana em várias horas. É simplesmente uma brincadeira que nos fazem cumprir.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

E4 – Não sei de terá sido a reorganização curricular que me fez alterar a minha forma de trabalhar com os meus pares... mas talvez a sorte de ter conhecido novos colegas dispostos a trabalhar muito e de

estar disposta a trabalhar muito com eles. Podem pressionar as pessoas a mostrar trabalho docente, porém não conseguirão colocá-las a trabalhar bem se elas não quiserem.

Q12) Investigadora – Dê exemplos de alterações efectuadas e que considere significativas.

E4 – A existência de um PCT foi uma novidade. A elaboração de relatórios onde se escreve tudo o que se faz ou faz de conta que faz... é uma formalidade que parece bem e apenas parece. Em alguns casos pode facilitar a comunicação e o seguimento dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Q13) Investigadora – Considera que a pós-graduação que realizou teve impacto ao nível das dinâmicas de trabalho que desenvolve com os seus pares? Se sim, em que aspectos? Se não, porquê?

E4 – Completamente, a minha pós-graduação teve um impacto muito positivo. Sentar-se novamente numa mesa de aluno é importante. Aprender mais e discutir com outros docentes em contextos tão diferentes... evolui-se! Sair da rotina escolar também é essencial.

Evolui no domínio científico e pedagógico, mas essencialmente como pessoa frente a outras pessoas. A minha capacidade de trabalho melhorou: mais ideias e mais amplas, melhor capacidade de intervenção e maior confiança no meu trabalho.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do departamento curricular e do conselho de turma?

E4 – Ao nível do departamento curricular – Basicamente nada; mudar a ordem dos capítulos já era feito antes.

Ao nível do conselho de turma – Pouco e o trabalho da transversalidade chega a ser ínfimo, dependendo do conselho de turma.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento curricular e do conselho de turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

E4 – Ao nível do departamento curricular – Raramente.

Ao nível do conselho de turma – Raramente.

Q2) Investigadora – Em que estrutura se promove mais a gestão do currículo? Porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

E4 – Se cada professor tivesse tempo real de trabalho para além das suas aulas, então poder-se-ia proceder a um trabalho de ajuste do Conselho de Turma em relação à gestão do currículo para cada turma em particular. Nestas actuais condições, fazem-se documentos (muito bonitos, alguns) mas a prática, a meu ver, muda pouco e ajusta-se mais à sobrevivência possível da instrução e menos a uma situação de Educação.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

E4 – Ao nível do departamento curricular por vezes troca-se a ordem de leccionação de capítulo. Mas não vejo tal como propriamente uma gestão do currículo. A planificação é comum, pelo menos a grelha geral por capítulo, mas depois há o trabalho de ajuste à turma...

Ao nível do conselho de turma – o trabalho de transversalidade permite comparar os conteúdos iguais ou semelhantes em várias disciplinas e além disso possibilita acertar e priorizar estratégias... mas continuo a pensar que é pouco para ser considerado uma real gestão do currículo.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

E4 – É possível trabalhar de forma que um conteúdo seja tratado de forma complementar entre por exemplo CN e C.F/Q. Não considero que tenha de haver uma planificação especial para estabelecer articulações; ou um trabalho seja continuado no espaço horário do Estudo Acompanhado, bastando para isso solicitar ao respectivo docente; ou que um conteúdo ou metodologia seja tratada antecipadamente, para depois ser utilizada na área de Projecto, ou mesmo noutra disciplina – neste último caso, pergunto-me por que razão será necessário ajustá-lo, pois não deveriam ter notado tal necessidade os senhores que organizaram as linhas orientadoras das várias disciplinas do Ensino Básico?

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

E4 – A complementaridade entre conteúdos leccionados por diferentes disciplinas não causa diferenças na avaliação, pois cada professor avalia a sua parte na sua aula como é habitual, sendo a ligação entre as duas partes leccionadas verificada por ambos os professores... ou por nenhum, depende também da confiança e empatia entre os docentes... a docência não é um trabalho com máquinas, é demasiado sensível para caber em mecanismos ou estruturas de regulação externa.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma? Se não, que factores inviabilizam o desenvolvimento dessas articulações?

E4 – Sim, considero que há conteúdos comuns a diferentes disciplinas que justificam que se estabeleçam articulações de forma a conferir aos alunos uma visão mais global, menos estanque dos saberes das diferentes disciplinas. Provavelmente uma análise minuciosa em várias disciplinas mostraria alguma desconexão pelo menos ao longo do 3º Ciclo – conteúdos repetidos em diferentes anos e em diferentes disciplinas, quando há pouco tempo para os tratar, parece-me uma situação duvidosa; o mesmo conteúdo com organização e terminologias diferentes em duas disciplinas onde

pretende ser tratado de forma similar, é uma trapalhada e contrariamente a algumas opiniões, não me parece que dê aos alunos do ensino básico uma boa ideia de “diferentes perspectivas”.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o Projecto Curricular de Turma (PCT) na escola onde lecciona? Concorde com esse processo? Porquê?

E4 – Pelo DT, em colaboração com o conselho de turma, embora este possa contribuir mais na teoria do que na prática. O DT é que conhecerá bem os alunos, como tal concordo com o seu protagonismo na elaboração do PCT, porém o tempo no horário do docente que é normalmente usado para elaborar o PCT é tempo pessoal, pois o horário não lectivo já está esgotado muitíssimo antes deste trabalho.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o PCT?

E4 – Para reunir dados, o que é importante... e para arquivar dados, essencialmente, que por serem tantos e tão extensos valerão em peso enquanto arquivo morto. Para provar que alguém esteve atento mesmo que não o tenha feito. Ultimamente temo-nos deixado pressionar por uma necessidade desmedida de registos – os registos passaram a mostrar que zelo quando todos sabem que possivelmente o último tempo gasto foi exactamente o de mostrar. Quando trabalho de facto, percorro e não tenho tempo para o provar; para o provar, registando, não durmo; e depois adoeço, e nem trabalho, nem registos. Preferia que me permitissem trabalhar os alunos, porque quando os trabalho mesmo, conheço-os um a um, tal como os referia (um por um) nas reuniões de pais, sem precisar de mais do que pequeninos registos de apoio.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível e como? Se não, qual a finalidade do PCT?

E4 – Não considero que se faça uma efectiva gestão do currículo ao nível do PCT. Quando muito inclui-se uma ou outra situação de excepção, como por exemplo a utilização de linguagem básica naquela turma devido às dificuldades de interpretação... situações normalmente simples e óbvias.

Q9) Investigadora – Tendo por referência actividades/acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

E4 – A influência é mínima.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

E4 – Não.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

ENTREVISTA REALIZADA AO PROFESSOR E5 (Q928 – G520)

DATA – Sexta-feira, 14 de Setembro de 2007

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio com o Entrevistado, onde, por um lado, se tentou estabelecer uma relação de empatia e de confiança e, por outro lado, foram divulgados, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a Investigadora agradeceu a atenção e disponibilidade do Entrevistado, solicitou autorização para gravar a conversa, a qual foi concedida, e colocou o gravador de áudio sobre a mesa.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **E5**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

E5 – Há três anos que lecciono nesta escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

E5 – O bom ambiente que encontrei nesta escola.

Q2a) Investigadora – Já conhecia o ambiente desta Escola?

E5 – Sim, uma vez que já cá tinha estado um ano a dar aulas. E gostei do ambiente, tanto a nível de professores como de funcionários. Foi uma escola que me agradou imenso.

Q3) Investigadora – Se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

E5 – Agora se calhar mudava de escola.

Q3a) Investigadora – Porquê?

E5 – As coisas foram mudando. A forma de trabalhar entre colegas mudou, talvez porque os colegas também mudaram, já não são os mesmos.

Q4) Investigadora – Que tipo de Escola preferia? Porquê?

E5 – Talvez este ano me tenha apercebido mais da importância do trabalho em equipa, por causa do grande número de projectos em que me envolvi, o elevado número de solicitações por parte dos alunos e o grande número de alterações que tem vindo a ser introduzidas ao longo do ano lectivo. Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto!

Q4a) Investigadora – De que tipo de solicitações e alterações se está a referir? Pode dar alguns exemplos?

E5 – Este ano trabalho com um grupo de alunos que está mais desperto para a descoberta, para o querer saber (fazem questões e comentários sobre alguns temas que provavelmente são abordados com maior profundidade noutras disciplinas e noutro tempo e que nem sempre estão directamente relacionados com a minha).

Em relação às alterações refiro-me ao nível da política educativa – muita mais burocracia que implica um trabalho/esforço em conjunto.

Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece? Refira-se a aspectos positivos e negativos.

E5 – Relativamente a aspectos positivos: nesta escola os alunos são humildes, não temos casos de indisciplina graves. Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar.

Quanto a aspectos negativos: destaco o facto dos professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas, em especial este ano.

Q5a) Investigadora – E o que considera que poderá estar por detrás disso, uma vez que refere que é sobretudo este ano lectivo?

E5 – Penso que tem a ver com a conjectura da política educativa, com o elevado número de projectos na escola, o que conduziu a que os professores estivessem demasiado envolvidos no seu projecto e com pouca disponibilidade para os restantes. A falta de disponibilidade e predisposição para, a falta de tempo o não se sentarem a uma mesa e definirem estratégias, objectivos comuns. Senti muito isso, este ano, talvez porque este ano fosse para mim mais importante a existência de trabalho colaborativo para a concretização dos projectos em que me envolvi.

Q6) Investigadora – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização.

E5 – Sim, considero que valoriza. Por exemplo, o trabalho elaborado pelos alunos sob a orientação dos professores de expressões plásticas é amplamente divulgado. A escola tem o cuidado de partilhar esses trabalhos com a comunidade educativa e de evidenciar o trabalho realizado por esses professores, focando o nome do departamento curricular a que pertencem, bem como o nome dos professores envolvidos. Por exemplo, o Jornal da Escola divulga, também, os projectos desenvolvidos na nossa escola e os professores neles envolvidos.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo? Pode dar exemplos? De que aspectos acha que resulta essa atitude?

E5 – Eu acho que há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente, por exemplo no departamento curricular das Expressões. No caso das Expressões há preocupação dos professores do 2º e 3º ciclos em promover articulações.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola? Se sim, quais e porquê?

E5 – Quem chega de novo, demora sempre um bocadinho a adaptar-se, a integrar-se, mas nada de muito significativo.

Q8a) Investigadora – Considera que existem grupos de professores na sua escola que lideram?

E5 – Sim, considero.

Q8b) Investigadora – Qual ou quais?

E5 – O departamento curricular de Expressões.

Q8c) Investigadora – Porquê?

E5 – Não sei bem. Mas há elementos do Conselho Executivo que pertencem a esse departamento e se calhar as coisas por eles feitas assumem uma maior visibilidade e consequentemente, valorização.

Q8d) Investigadora – Pensando nas actividades desenvolvidas no âmbito do Departamento a que pertence nota essa mesma valorização?

E5 – Não. O caso do Ponto Verde acho que podia estar mais dinamizado. Ou seja, por mais que os professores envolvidos se empenhem, era importante que os membros do Conselho Executivo manifestassem mais atenção e dessem sugestões de melhoria. Pelo menos a mim nunca me chegou nenhum comentário sobre aquele espaço.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Qual é, no seu entendimento, o(s) aspecto(s) central(ais) do trabalho do professor?

E5 – Acompanhar o aluno no desenvolvimento de determinadas competências que estejam dentro do âmbito da disciplina que lecciona, não só competências específicas, mas também de índole mais geral, como é o caso do saber ser e saber estar perante a vida. Contudo esse acompanhamento está, em minha opinião a ser colocado um pouco de parte, dado o excesso de burocracia com que somos “inundados” todos os dias na escola. Penso que o papel do professor se devia centrar no acompanhamento e desenvolvimento de competências nos alunos, e não em tanta papelada.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular e do conselho de turma, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma? Dê exemplos de aspectos em que isso é visível.

E5 – A nível de departamento, na minha área disciplinar (Ciências Físicas e Naturais) não há trabalho colaborativo ou se existe é o mínimo dos mínimos, por exemplo uma grelha de avaliação que se fez, mas trabalho de partilha e troca de materiais não existe. A nível do conselho de turma normalmente o trabalho que se desenvolve é mais individual, um mero cumprimento de formalidades, nomeadamente o preenchimento de papelada.

Q2a) Investigadora – Ao nível do 3º Ciclo, quantos são os professores de Ciências Naturais e quantos são os de Físico-Química?

E5 – Dois de cada. E entre nós classificaria o trabalho desenvolvido de individual.

Q2b) Investigadora – E no geral do departamento curricular, como classifica o trabalho desenvolvido?

E5 – No caso da Matemática, mais concretamente ao nível do 2º ciclo, classifico o trabalho de colaborativo e julgo que o Plano da Acção da Matemática fomentou o desenvolvimento desse trabalho colaborativo, deu-lhes um objectivo comum que no fundo aproximou as colegas de Matemática e as “faz” trabalhar mais colaborativamente. Outro dos motivos, a meu ver, é o facto de a maior parte delas não ter filhos o que lhe permite ter uma maior disponibilidade para trabalhar colaborativamente.

Q2c) Investigadora – E acha que se houvesse um Plano das Ciências isso fomentaria mais o trabalho colaborativo entre os professores de Ciências?

E5 – Provavelmente sim. Um projecto em comum. Contudo, saliento que a própria escola é um projecto e devia ser vivido como tal por todos os seus intervenientes, em que deviam ser estipulados objectivos comuns com a finalidade do sucesso educativo dos nossos alunos. O que só traria mais-valias não só para os alunos, como também para nós. No entanto, não pensamos na escola como um projecto, pensamos mais na nossa área específica e que o importante é fazer tudo direitinho “na minha” sala de aula e, assim, ninguém me aborrece.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente?

E5 – Existe algum trabalho colaborativo.

Q3) Investigadora – E quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes?

E5 – Nos departamentos curriculares.

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo?

E5 – Na organização e planificação de actividades para os alunos, na planificação anual das disciplinas. Mas é sobretudo ao nível da preparação de actividades para os alunos que os professores do departamento, mais trabalham colaborativamente.

Q3) Investigadora – E menos?

E5 – No conselho de turma.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitem dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

E5 – Se for um caso de indisciplina tento resolver esse problema sozinha ou então dirijo-me à Directora de Turma e faço uma ocorrência do sucedido, para que ela possa tomar as devidas diligências. Felizmente os casos de indisciplina são raros. No caso, de dúvidas de carácter científico, recorro à Internet, aos manuais escolares e pontualmente à minha colega que está a leccionar a mesma disciplina e ano que eu. Ou então comunico com uma colega de outra escola com quem tenho mais afinidade

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

E5 – Não existe trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas, nem ao nível do departamento curricular, nem ao nível do conselho de turma.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular e do conselho de turma existem subgrupos de trabalho? Se sim, como se encontram organizados

E5 – Ao nível do departamento existem subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área curricular, no meu caso Ciências da Natureza do 2º ciclo, Ciências Naturais do 3º ciclo e Ciências Físico-químicas do 3º ciclo. Reunimos após a reunião de departamento e só se acharmos necessário, até agora só reunimos duas vezes.

Q6) Investigadora – E que trabalho desenvolvem?

E5 – O trabalho desenvolvido no departamento consiste na elaboração de planificações, definir objectivos a alcançar por disciplina e fazer o ponto da situação. Elaborar os critérios de avaliação, as grelhas de auto-avaliação.

Q6) Investigadora – São elaborados em conjunto pelos subgrupos de trabalho os registos de observação de aula?

E5 – Em conjunto não. Cada um elabora a sua grelha de registo.

Q6) Investigadora – Esses subgrupos de trabalho costumam reunir informalmente?

E5 – Não. Saliento que apenas reunimos quando há reuniões marcadas. Informalmente, poderá ocorrer uma troca de ideias, mas muito raramente.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho? Se sim, em quais?

E5 – Sim. Para além do da minha área curricular, faço parte do subgrupo de trabalho das Eco-escolas. Faço parte do Projecto Saúde, iniciativa que foi lançada pelo Departamento ao qual pertenço, no entanto, senti que o trabalho desenvolvido foi todo de carácter individual. Não senti apoio, ajuda dos restantes colegas do departamento, não houve trabalho colaborativo entre docentes para o desenvolvimento deste Projecto.

Q7a) Investigadora – Ao nível do conselho de turma existem subgrupos de trabalho?

E5 – Não existem subgrupos de trabalho.

Q7b) Investigadora – Porquê?

E5 – Porque, não há disponibilidade, nem sempre se está pronto para receber outras opiniões, não há tempo em comum para se poder trabalhar!!

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso?

E5 – Sim e cada vez mais, pois só traz mais-valias tanto para alunos, como professores.

Q8) Investigadora – Consegue dar exemplos dessas mais-valias?

E5 – Maior número de ideias sobre um dado tema, maior criatividade, mais dinamismos, que se traduzem em maior sucesso para os alunos.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

E5 – O trabalho individual do professor é, igualmente, importante. Pois antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

E5 – Falta de disposição para partilhar ideias, falta de tempo e de conciliação de horários dos professores

Q10a) Investigadora – Imaginemos que na sua escola era concedida uma tarde para que os professores pudessem trabalhar em conjunto. Que trabalho considera que devia ser desenvolvido?

E5 – Planificar em conjunto actividades, elaborar fichas de trabalho, teste, ou seja, deveriam ser elaborados em conjunto materiais didáctico-pedagógicos para os alunos. No entanto, considero que deveria haver uma consciencialização dos colegas de que essa tarde era destinada para trabalhar para os nossos alunos e não para fazer outras coisas. Actualmente, há um constante adiar das situações. Não considero que seja nas reuniões de departamento ou de conselho de turma que há tempo para os professores pensarem e estabelecerem articulações entre as diferentes áreas disciplinares. Na maioria das vezes as reuniões são de carácter meramente informativo e pouco participativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular e do conselho de turma?

E5 – Atribuiria um horário comum aos docentes.

Q11a) Investigadora – Mas esse horário comum até existe na escola onde lecciona, às quartas-feiras à tarde. O que acha então que falta, considera que não é suficiente?

E5 – Penso, também que seria importante que os grupos de trabalho não tivessem um elevado número de elementos.

Ao nível do Departamento esse trabalho colaborativo torna-se mais complicado dado o elevado número de docentes e o elevado número de turmas que abrangem. No entanto, ao nível do conselho de turma já me parece mais exequível, visto reportar-se aos alunos de uma só turma, facilitando a planificação e gestão do currículo.

A experiência diz-me que muitas das vezes as reuniões de carácter informal resultam bastante bem, talvez se devesse apostar mais nisso.

Mas considero que muito passa, também, pela nossa vontade de querermos mudar as coisas e hábitos.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

E5 – Alterei a minha forma de trabalhar com os colegas, pois senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma?

E5 – Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada.

Em termos de conselho de turma, na minha opinião não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares.

Q1) Investigadora – E para si o que é a gestão do currículo, o que é gerir o currículo?

E5 – Para mim gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento Curricular e do Conselho de Turma se promove a gestão do currículo? Se sim, de que forma? Se não, porquê? Promove-se mais numa estrutura do que noutra? Se sim, em qual e porquê? Que aspectos considera passíveis de serem melhorados a este nível?

E5 – Ao nível do departamento sinto que se promove a gestão do currículo embora de uma forma mais geral e para todas as turmas. Uma gestão mais ao nível das planificações onde constam as aprendizagens que se querem atingir, as estratégias a desenvolver, os recursos.

Ao nível do conselho de turma considero que não se promove a gestão do currículo. Penso que os colegas consideram que dá muito trabalho, ou talvez não estejam conscientes de que cada turma tem alunos diferentes e que as estratégias devem ser adaptadas ao tipo de alunos.

No departamento curricular a gestão curricular deveria ser mais geral. No entanto, ao nível de conselho de turma a gestão do currículo deveria ser mais específica.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma, são elaboradas as planificações didáticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas? Em sua opinião, esse trabalho relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

E5 – Ao nível do departamento, como já referi, as planificações são elaboradas anualmente e vão sofrendo os reajustes necessários quanto à sua sequencialidade. As actividades também são lançadas em termos de departamento, tendo em conta cada ano de escolaridade. Ao nível dos materiais pedagógicos não são elaborados ao nível do departamento.

No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos e quando é possível tenta-se que haja articulações curriculares que envolvam outras áreas curriculares. Esta situação é o que geralmente ocorre, no entanto, este ano com a minha direcção de turma, as coisas estão a ser diferentes. Têm sido promovidas reuniões de carácter informal para dinamizar actividades (por exemplo, o Percurso Pedestre) que envolvam várias áreas disciplinares em que seja possível estabelecer articulações curriculares. São actividades que estão a ser promovidas ao nível do conselho de turma e não de departamento.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, esse trabalho de planificar unidades didáticas, actividades e construção de materiais pedagógicos relaciona-se ou não com a gestão do currículo? Porquê?

E5 – Eu penso que sim. Porque delineiam-se estratégias e definem-se aprendizagens que se pretende que os alunos desenvolvam.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares? Se sim, como são planificadas? Se não, porquê?

E5 – Infelizmente não é usual desenvolver actividades que envolvam articulações. Embora este ano tenha sido um pouco diferente devido ao Projecto em Rede. Por exemplo, no âmbito do Projecto em Rede, eu de Ciências Naturais e a colega de Físico-Química demos uma aula juntas (co-docência) em que articulamos os conteúdos que estávamos a leccionar (os Recursos Naturais). Vamos ter uma experiência similar no 3º período envolvendo as Ciências Naturais e a Educação Tecnológica, abordando a temática “Gestão sustentável dos Recursos”. Contudo, esta situação não é regra. Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações.

Q4a) Investigadora – E com esta nova experiência pensa que futuramente irá fazer com que mude alguma coisa nas suas práticas curriculares?

E5 – Sim. Gostei desta experiência e quero seguramente repetir. Sinto que estarei mais atenta a possíveis articulações curriculares e quero implementá-las. Considero que é uma mais-valia para os alunos, que vêem o mesmo tema ser abordado por duas disciplinas diferentes, mas que se complementam, dando uma visão mais global da Ciência.

Q5) Investigadora – Vamos pensar nessa aula em que trabalhou em co-docência com a colega de Físico-Química. Caracterize o modo como o trabalho desenvolvido e organizado entre vós.

E5 – Para planificarmos a aula em regime de co-docência, desafio lançado pelas investigadoras do Projecto em Rede, marcámos encontros informais na escola e pensamos nos conteúdos que iríamos abordar. Depois de definido o conteúdo “Recursos Naturais”, pesquisamos em casa individualmente e fomos trocando materiais e definindo estratégias para desenvolver nessa aula de co-docência.

Q5) Investigadora – E como caracteriza o trabalho desenvolvido pelos alunos.

EA5 – Eles estiveram bastante interessados e penso que perceberam a articulação existente entre a poluição, a chuva-ácida e as reacções químicas que ocorrem. Foi-lhes explicado o que são as chuvas-ácidas, que reacções químicas ocorrem nas chuvas ácidas e que consequências têm essas chuvas para os nossos ecossistemas.

Q5) Investigadora – E como foi avaliado esse trabalho, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

E5 – Foi avaliado através das fichas de trabalho e protocolos experimentais que elaborámos em conjunto. Na minha ficha de avaliação contemplei a matéria dada nessa aula.

Q5) Investigadora – Sentiu diferença nos resultados de avaliação relativos à temática abordada nessa aula e os obtidos quando a temática é abordada em regime de monodocência?

E5 – O nosso objectivo com esta aula não era verificar se os resultados da avaliação seriam melhores ou piores, mas sim que os alunos percebessem que é possível articular conteúdos, ou seja, que um determinado conteúdo pode ser abordado por várias disciplinas.

Q6) Investigadora – Considera que as articulações desenvolvidas se reflectem positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos? Se sim, de que forma?

E5 – Sim, sim. Com os vários objectivos propostos pelas várias disciplinas consegue-se de certo que determinada competência seja conseguida e até reforçada.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o PCT nesta escola? Concorde com esse processo? Porquê?

E5 – É elaborado pelo director de turma, depois de ouvir algumas opiniões dos colegas do conselho de turma. Não concordo com este processo, uma vez que uma turma tem não só um professor, mas vários professores, logo o PCT deveria ser construção partilhada. Lógico que o director de turma, pelo cargo que desempenha tenha maior preponderância e talvez conheça melhor os dados relativos à turma, mas isso não invalida que o PCT devesse ser uma construção participada por todos os professores do conselho de turma.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, para que serve o Projecto Curricular de Turma?

E5 – O PCT é um documento sobre aquela turma, que serve para caracterizar aquela turma. Devia ser um projecto, ou seja, devia ser entendido como um projecto e, em minha opinião, não o é. É apenas um documento burocrático. Constatou que nenhum professor consulta o PCT. O PCT acaba por ser um grande trabalho para o director de turma, que depois acaba por não passar de um conjunto de folhas.

Deveria ser um documento de consulta, análise, delineação de estratégias... Devia igualmente ser alvo de avaliação. Por exemplo, quem para o ano fica com esta direcção de turma, ao consultar o PCT ficará sem saber o que foi e o que não foi conseguido. Não evidencia as aprendizagens conseguidas ou não pelos nossos alunos. Nem isto é tratado ao nível das reuniões de conselho de turma, pois as reuniões que se fazem são as de carácter obrigatório, ou seja, as de avaliação de final de período, cuja ordem de trabalhos já está definida.

Q8a) Investigadora – Imaginemos que para colmatar essa falha na avaliação do PCT, o director de turma convocava mais uma ou duas reuniões por período para abordarem essa questão. Como pensa que seria a receptividade dos colegas?

E5 – Não se seria boa. “Mais uma reunião, mais papeis para preencher!”. Talvez não sintam o problema da avaliação do PCT como o director de turma.

Q9) Investigadora – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos. Imagine o caso do Percorso Pedestre por exemplo.

E5 – Tem influência ao nível da gestão do currículo, dado que, os colegas das diferentes disciplinas tiveram o cuidado de estabelecer pontos de articulação entre os conteúdos da sua disciplina e a actividade desenvolvida. Esta actividade levou a que alguns professores alterassem a ordem dos conteúdos que iam abordar ao longo do ano, aproveitaram a actividade para desenvolver determinados conteúdos.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

E5 – Queria apenas dizer que o facto de estar envolvida no Projecto em Rede com a Universidade de Aveiro fez-me pensar, reflectir, estar mais sensibilizada para a importância do trabalho colaborativo entre professores, que poderá traduzir em maior sucesso nas aprendizagens dos alunos e para nós mesmos enquanto profissionais. **Investigadora** – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

ENTREVISTA REALIZADA AO PROFESSOR E6 (Q931 – G510)

DATA – sexta-feira, 14 de Setembro de 2007

A realização da entrevista foi precedida de um contacto prévio com o Entrevistado, onde, por um lado, se tentou estabelecer uma relação de empatia e de confiança e, por outro lado, foram divulgados, em termos gerais, o tema, os objectivos da investigação e as principais linhas orientadoras que estavam subjacentes ao guião da entrevista.

Antes de iniciar a entrevista, a Investigadora agradeceu a atenção e disponibilidade do Entrevistado, solicitou autorização para gravar a conversa, a qual foi concedida, e colocou o gravador de áudio sobre a mesa.

Para garantir o anonimato, a este Entrevistado foi atribuída a designação **E6**.

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO A – CONTEXTO PROFISSIONAL

Q1) Investigadora – Há quantos anos lecciona nesta Escola?

E6 – Este é o terceiro ano que estou nesta Escola.

Q2) Investigadora – O que o fez concorrer para esta Escola?

E6 – A primeira vez resultou de um concurso por destacamento e deve-se ao facto da Escola ficar a caminho da escola dos meus filhos, perto da minha residência.

Q2a) Investigadora – O que o fez manter nesta Escola?

E6 – O facto de gostar do trabalho que faço na Escola, a valorização do trabalho desenvolvido e sentir-me bem a trabalhar nesta Escola, o bom relacionamento entre os colegas e bom relacionamento entre alunos e professores.

Q3) Investigadora – Então, se tivesse oportunidade mudaria de Escola?

EA6 – Para já não mudava de escola.

Q5) Investigadora – Em sua opinião, o que distingue esta Escola de outras que conhece?

E6 – O bom ambiente que há e o facto dos alunos serem, de uma forma geral, bem comportados. Todavia, à medida que o tempo vai passando, eles têm sido menos empenhados e menos trabalhadores, mas, de uma forma geral, são alunos com quem se trabalha bem e que aceitam desafios.

Q5a) Investigadora – E em termos de colegas?

E6 – Também há bom ambiente entre colegas.

Q5b) Investigadora – Que aspectos que considera menos positivos.

E6 – À medida que se entra no sistema e se conhecem muitas coisas dentro da Escola, descobrem-se sempre algumas que funcionam menos bem, pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função, o que não é positivo.

Q6) Investigadora – Considera que esta Escola valoriza o trabalho desempenhado pelos professores? Dê exemplos de situações em que se nota essa valorização ou desvalorização

E6 – Sim, valoriza e não coloca entraves ao trabalho das pessoas, o que já é muito importante. Sempre que há uma ideia ou que queremos fazer algo de diferente apoiam-nos e estão sempre abertos a sugestões e desafios.

Q6a) Investigadora – Esse apoio vem mais de quem, de que estrutura curricular?

E6 – De quem tem poder de decisão, neste caso, o Conselho Executivo.

Q7) Investigadora – Vê o trabalho dos professores nesta Escola como sendo isolado ou participativo e colaborativo?

E6 – É difícil ser participativo e colaborativo, mas tenta-se que seja. Quando as aulas eram em blocos de 50 minutos tínhamos mais intervalos e acabava por ser mais fácil trocar ideias com os colegas, existiam pequenos momentos em que nos encontrávamos e que permitiam a partilha de ideias. Agora não. O intervalo grande é, normalmente, para tomar o pequeno-almoço, requisitar material, tirar fotocópias e combinar alguma coisa rápida. Depois é hora de almoçar e é mais difícil encontrar pontos de encontro entre as pessoas, o que dificulta o contacto e a partilha de ideias.

Q7a) Investigadora – E fora dos tempos lectivos, o que acha que dificulta o contacto?

E6 – O facto de os horários não serem feitos de forma a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum, podendo estes tempos ser aproveitados para preparar actividades e ainda os compromissos de cada um.

Q8) Investigadora – Considera existirem grupos de professores mais isolados que outros nesta Escola?

EA6 – Penso que não, embora não haja um grande intercâmbio de ideias e/ou actividades entre os colegas do 2º e do 3º Ciclo.

Q8a) Investigadora – E que motivos estarão por detrás dessa divisão?

E6 – É difícil, não sei. Talvez seja o facto das matérias leccionadas serem muito diferentes e, por isso, não termos muita ligação, nem pontos de convergência. Por outro lado, não temos os mesmos alunos, por isso não há tantos assuntos em comum para tratar. Há também o facto de quase todos eles estarem nesta Escola desde a sua abertura e, por isso, já terem os seus grupos de trabalho definidos.

BLOCO TEMÁTICO B – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

Q1) Investigadora – Quais são, no seu entendimento, os aspectos centrais do trabalho do professor?

E6 – Os aspectos centrais são passar uma mensagem cientificamente correcta, ter um bom relacionamento com os alunos de modo a que eles consigam trabalhar com vontade e empenho, sem verem a Escola uma obrigação a cumprir mas como algo realmente aliciante.

Q2) Investigadora – Analisando o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível do departamento curricular, classifica-o de individual, colaborativo ou outra forma?

E6 – No departamento, uma vez que existem várias áreas disciplinares, trabalhamos por áreas disciplinares, basicamente.

Q2a) Investigadora – Considera que trabalham colaborativamente ou mais individualmente nas áreas disciplinares?

E6 – Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias.

Q2b) Investigadora – E ao nível do conselho de turma, considera que trabalham mais individualmente, mais colaborativamente?

E6 – Mais individualmente.

Q2c) Investigadora – E porquê?

E6 – Os porquês são sempre difíceis. Acho que tem sempre muito que ver com a carga horária e os desencontros dos horários dos vários professores, o que faz com que seja difícil arranjarmos tempos comuns para trocar ideias ou combinar actividades. Depois há o facto de termos um programa para cumprir o que inviabiliza fazermos coisas diferentes dos temas obrigatórios a tratar em períodos de tempo próprios, ou seja, que fujam muito à sequência do manual. Isto leva a que cada um tente gerir o melhor possível a sua disciplina de modo a cumprir correctamente a planificação. São normas que temos de respeitar, pois sempre que não cumprimos a planificação ou alteramos a sequência inicialmente prevista temos de justificar. Este excesso de burocracia leva a que cada professor faça a gestão da sua disciplina sem trabalhar com os restantes colegas do conselho de turma.

Q2d) Investigadora – Considera que seria uma mais-valia a existência de mais trabalho colaborativo entre professores?

E6 – Sim, mas teriam de existir condições, caso contrário é muito complicado pois não conhecemos, em pormenor os programas das outras disciplinas para sabermos quais são as articulações efectivas que podem ser realizadas.

Q2e) Investigadora – E não conhecem porquê?

E6 – Porque não costumamos falar do assunto.

Q3) Investigadora – Em sua opinião, na sua Escola existe trabalho colaborativo docente?

E6 – No geral, existe algum.

Q3) Investigadora – Quais as estruturas curriculares em que considera haver mais trabalho colaborativo entre docentes? E menos?

E6 – Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas.

No departamento curricular desenvolve-se algum trabalho colaborativo por área disciplinar

Q3) Investigadora – E, em que consiste esse trabalho colaborativo ao nível das áreas disciplinares?

E6 – No início do ano lectivo consiste na planificação das actividades que vão ser desenvolvidas e depois na partilha de materiais, principalmente se solicitados. Por norma não se faz uma partilha de materiais, mas se sentirmos que outro colega precisa de apoio num determinado assunto ajudamos. Não há a política de mostrar e partilhar todos os materiais que fazemos, talvez porque estamos a leccionar anos diferentes. A minha colega só está a leccionar nas turmas de sétimo e eu nas de oitavo e de nono.

Q3a) Investigadora – A construção desse material é realizada individualmente?

E6 – Sim.

Q3b) Investigadora – E as provas de conhecimento e de equivalência ao nono ano que realizam anualmente?

E6 – Essas são feitas em conjunto, pelos professores que leccionam esses anos e disciplina. Este ano as provas de conhecimento irão ser apenas a Matemática e a Língua Portuguesa e são elaboradas pelos professores que leccionam essas disciplinas por ano. Por exemplo, se só for um professor a leccionar nas turmas de sétimo, será esse e outro que esteja a leccionar noutro ano, são pelo menos dois professores. Como a nossa Escola é pequena está toda a gente envolvida.

Q4) Investigadora – Quando se depara com situações curriculares que lhe suscitam dúvidas, como costuma resolvê-las? A quem recorre e porquê?

E6 – Como tenho andado por muitas escolas, conheço muitos colegas da mesma área disciplinar com quem troco materiais e opiniões.

Q4a) Investigadora – E ao nível desta Escola?

E6 – Nesta Escola é mais difícil porque, como já referi, a Escola é muito pequena e o número de professores da mesma área disciplinar também é reduzido, a este entrave acresce ainda o facto de normalmente os horários serem desencontrados para potencializar ao máximo as salas de aula e os recursos.

Q4b) Investigadora – Imaginemos um problema comportamental geral numa turma, como o resolvem?

E6 – Em conselho de turma.

Q4c) Investigadora – Abordam esse problema também ao nível do departamento curricular?

E6 – Não, só no conselho de turma.

Q5) Investigadora – Existe algum trabalho sistemático e organizado com a finalidade de esclarecer dúvidas e promover a partilha de materiais, experiências e metodologias de ensino das Ciências entre os professores do departamento curricular?

E6 – Trabalho sistemático e organizado, não. Apenas pontual e esporádico.

Q5a) Investigadora – E ao nível do conselho de turma?

E6 – Também não há trabalho sistemático e organizado, só pontualmente.

Q6) Investigadora – Ao nível do departamento curricular existem subgrupos de trabalho?

E6 – Sim.

Q6) Investigadora – Como se encontram organizados?

E6 – Basicamente por áreas disciplinares.

Q6) Investigadora – E por ano de escolaridade?

E6 – Por Ciclo, por exemplo, Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo trabalham mais vezes em conjunto, Matemática do 3º Ciclo, Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo e Ciências Naturais do 3º Ciclo. No início do ano os professores de Ciências Físico-Químicas reúnem com os de Ciências Naturais. Mas os grupos de trabalho são essencialmente estes.

Q6) Investigadora – E que trabalho desenvolvem?

E6 – No início do ano faz-se a planificação das actividades em conjunto, definem-se as competências a priorizar, os critérios de avaliação. Como já lá estou há três anos o trabalho consiste em fazer algumas alterações e ajustamentos. As fichas de auto-avaliação dos alunos também são feitas em conjunto, isto é, entre os professores de Ciências Físico-Químicas e os de Ciências Naturais.

Q6a) Investigadora – As fichas de auto-avaliação de CN são iguais às de CFQ?

E6 – Sim.

Q6b) Investigadora – E as fichas de diagnóstico?

E6 – Não.

Q6c) Investigadora – No início do ano, quando elaboram as planificações, têm a preocupação de gerir o currículo de forma a estabelecerem pontes de articulação por ano de escolaridade entre as Ciências Físico-Químicas e as ciências Naturais?

E6 – Não há essa preocupação em estabelecer articulações curriculares, segue-se a sequência do manual adoptado.

Q6d) Investigadora – Esses subgrupos trabalham mais no início do ano?

EA6 – Sim, naquelas duas semanas fazem-se vários trabalhos em conjunto.

Q6e) Investigadora – E ao longo do ano?

E6 – Ao longo do ano não. Por vezes, em conversa, perguntamos o que o colega está a dar, o que vai fazer. Mas é difícil estabelecer articulações e combinar alguma coisa com os colegas ao longo do ano.

Q6f) Investigadora – Mas, no final de cada período, nas reuniões de departamento fazem o ponto da situação e reformulam as planificações, caso necessário.

E6 – No departamento o que fazemos é o ponto da situação em relação à planificação definida no início do ano, se foi cumprida, se não e porquê. Não há a preocupação de saber se foram estabelecidas articulações e de como correram.

Q6g) Investigadora – E ao nível do conselho de turma existem subgrupos de trabalho?

E6 – Não há subgrupos de trabalho. No conselho de turma quando há as reuniões trabalhamos todos mas uma grande parte do trabalho é do director de turma.

Q6h) Investigadora – O trabalho desenvolvido nas reuniões de conselho de turma é mais para receber informações ou para desenvolver trabalho efectivo para os alunos daquela turma?

E6 – Até agora, o que se tem feito são reuniões para receber informações. No caso do nono ano os alunos têm uma viagem de finalistas e realizam-se reuniões específicas para dinamizar e organizar essa viagem. No entanto, de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação.

Q6i) Investigadora – E não tem sido porquê?

E6 – Por falta de tempo e porque cada um faz a sua gestão sem colaborar e sem estar preocupado com o que os outros colegas estão a leccionar.

Q6j) Investigadora – Em sua opinião o facto dos professores não trabalharem colaborativamente reflecte-se no sucesso das aprendizagens dos alunos?

E6 – Não sei responder objectivamente. Por exemplo, alguém já comentou que os alunos do oitavo ano já estavam saturados do tema Ambiente por este estar a ser abordado em várias áreas disciplinares, em Inglês, Formação Cívica, Ciências. Não sei se esta situação nova em que se aborda o mesmo tema em várias áreas disciplinares está a ter adesão por parte dos alunos.

Q7) Investigadora – Encontra-se integrado em algum subgrupo de trabalho?

E6 – Faço parte do subgrupo de trabalho das Ciências Físico-Químicas. E estou integrada em alguns projectos que envolvem vários professores, designadamente o Projecto Eco-Escolas ao qual a Escola aderiu. Neste projecto estão envolvidos mais cinco colegas: 2 de Ciências da Natureza (2º Ciclo), 1 de TIC; 1 de Ciências Naturais e 2 de Ciências Físico-Químicas. O projecto envolve o cumprimento de um programa e o estabelecimento de objectivos a cumprir e implica o desenvolvimento de algum trabalho colaborativo entre nós. Também faço parte do secretariado de exames que é outro subgrupo de trabalho e coordeno ainda as actividades da Ciência Experimental que decorrem nas escolas do 1º Ciclo deste agrupamento.

Q7a) Investigadora – Como se organizam para trabalhar, por exemplo no âmbito do projecto Eco-Escolas?

E6 – No projecto Eco-Escolas existe alguma facilidade de encontro, porque, à excepção de uma colega, todas temos um tempo comum disponível à sexta-feira. É nesse espaço de tempo que falamos informalmente. Não marcamos reuniões formais nem redigimos actas, planificamos e definimos estratégias de trabalho, consoante o trabalho a desenvolver. Todavia, 45 minutos passam

muito rapidamente e, por vezes, temos de ir conversando pontualmente ao longo da semana. Caso seja necessário, também podemos reunir no final da reunião de departamento curricular.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, considera necessário o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes? Se sim para quê? O que se ganha com isso?

E6 – A troca de experiências é sempre útil, ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender. Conhecemos formas diferentes de abordar os assuntos, metodologias de trabalho que resultaram muito bem com outros e que podemos experimentar. Por isso, a troca de experiências é sempre uma mais-valia.

Q9) Investigadora – Que valor atribui ao trabalho mais individual do professor?

E6 – O trabalho individual do professor é fundamental, atribuo-lhe muito valor. Se vai para uma aula sem planificar devidamente é provável que a aula corra mal, pelo menos não correrá tão bem quanto deveria.

Q10) Investigadora – Em sua opinião, quais são os principais constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores?

E6 – Falta de tempo e o facto de a colaboração não ser uma prática que está enraizada. A generalidade dos professores não tem experiência nessa área e, por isso, colocam algumas reticências ao trabalho colaborativo.

Q11) Investigadora – Pode dar exemplos de condições que considera serem necessárias para que se desenvolva um efectivo trabalho colaborativo entre os professores do departamento curricular?

E6 – Acho que para desenvolver trabalho colaborativo no sentido de abordar temas em conjunto e num mesmo espaço temporal seria necessário que os manuais já apresentassem uma sequência próxima das articulações passíveis de serem estabelecidas. Por exemplo, muitas vezes acontece estarmos a leccionar um tema que precisa de um conceito matemático e este só é leccionado no final do ano lectivo. Para os professores de Matemática também não é fácil alterar a sequência da planificação e do manual. Os alunos e os encarregados de educação têm dificuldade em perceber porque se andam a dar saltos no manual, pois acham que este é para ser seguido direitinho e sem fazer grandes alterações à sequência definida. Devem existir disciplinas em que é possível estabelecer algumas articulações, mas considero que os responsáveis pela concepção e elaboração de manuais poderiam reunir uma equipa e fazer essa articulação.

Q11a) Investigadora – E ao nível do departamento curricular, quais são as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalho colaborativo?

E6 – Teria de existir disponibilidade de tempo para trabalhar, uma abertura por parte das pessoas e alguma flexibilidade para alterar a sequência programática. Por exemplo, há algum tempo os vectores eram um assunto a abordar em Ciências Físico-Químicas e em Matemática mas em momentos diferentes e tive colegas que não se disponibilizaram a alterar a sua sequência e outros que optaram por afirmar que nesse ano não iriam leccionar esse assunto. Portanto, é preciso da parte dos

professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio termo e algum tipo de compromisso.

Q12) Investigadora – Através da análise das suas respostas ao Questionário constatámos ter afirmado que a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico o induziu a alterar as formas de trabalhar com os seus colegas, porquê?

E6 – O processo de Reorganização Curricular fez-me alterar as minhas formas de trabalhar com os meus colegas. Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação.

BLOCO TEMÁTICO C – GESTÃO DO CURRÍCULO

Q1) Investigadora – O que acha que se faz quando se fala de gerir o currículo? Pode dar alguns exemplos dessa gestão ao nível do Departamento Curricular e do Conselho de Turma?

E6 – Ao nível do conselho de turma, gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto. Se for uma turma com alunos com mais capacidades é possível que se realize uma abordagem mais pormenorizada dos conteúdos, aprofundando o grau de exigência e de profundidade. Noutras turmas, não se pode aprofundar tanto.

Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento.

Q1a) Investigadora – Quando se estamos a falar de currículo, estamos a falar de quê?

E6 – O currículo são as aprendizagens que os alunos devem ter no final do percurso escolar.

Q1b) Investigadora – Será que o currículo é sinónimo de programa?

E6 – Também, mas não só. O currículo também implica toda uma série de outras competências a desenvolver pelos alunos durante a escolaridade básica.

Q2) Investigadora – Considera que ao nível do departamento se promove a gestão do currículo?

E6 – No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento.

Q2) Investigadora – E ao nível do conselho de turma?

E6 – Ao nível do conselho de turma realiza-se mais, principalmente quando se adapta o currículo à turma e às experiências de cada aluno.

Q2) Investigadora – Que aspectos considera passíveis de serem melhorados, quer ao nível do departamento, quer do conselho de turma?

E6 – Penso que tanto ao nível do departamento como ao nível do conselho de turma poderia ser melhorado trabalho colaborativo entre os vários professores, o que é difícil pois há uma tradição enraizada de trabalho individual.

Q3) Investigadora – Como é que, ao nível do Departamento Curricular, são elaboradas as planificações didácticas, as actividades e os restantes materiais utilizados nas práticas lectivas?

E6 – Em departamento, as planificações e os materiais são elaboradas pelos professores que leccionam a mesma área disciplinar.

Q3a) Investigadora – Essas planificações são anuais ou unidade a unidade?

E6 – Elaboramos planificações anuais e dentro destas elaboramos as das várias unidades temáticas.

Q3b) Investigadora – E ao nível do conselho de turma, como são elaboradas as planificações didácticas e as articulações estabelecidas?

E6 – Para as reuniões de conselho de turma cada professor leva as planificações anteriormente elaboradas e analisa-se a possibilidade de trabalhar em articulação com Área de Projecto ou mesmo em Estudo Acompanhado.

Q3c) Investigadora – Imaginemos que há uma actividade que carece de uma planificação...

E6 – Se há um determinado tema organizador, cada professor analisa a sua sequência programática, decide o momento em que poderá articular, define alguns objectivos e estratégias a desenvolver e depois apresenta a sua proposta em reunião de conselho de turma.

Q4) Investigadora – Na sua prática lectiva costuma desenvolver actividades que envolvam articulações com outras áreas curriculares?

E6 – Com as Ciências Naturais sim, mas não há uma grande articulação com outras disciplinas. Por vezes, solicito aos alunos a realização de alguns trabalhos de pesquisa e, muitas vezes, a correcção da expressão escrita não é a melhor. Todavia, não peço ao colega de Língua Portuguesa para fazer a correcção da expressão escrita dos trabalhos, sou eu que a faço. Quando analiso os trabalhos corrijo-os em termos de linguagem científica e de expressão escrita.

Q4a) Investigadora – Ocorrem articulações a nível de conteúdos?

E6 – De conteúdos também não, porque ainda não se implementou essa ideia. Quando se começar penso que as coisas poderão funcionar bem, principalmente se os resultados forem positivos. Mas no início é sempre complicado.

Q5) Investigadora – Reporte-se a uma situação concreta de articulação e caracterize o modo como o trabalho desenvolvido pelos alunos foi avaliado, salientando quem, o quê, como e quando avaliou.

E6 – Recentemente, leccionei uma aula em conjunto com a colega de Ciências Naturais de uma turma do oitavo ano. Para isso, utilizámos os intervalos grandes para discutir o que iríamos abordar e como. Entretanto elaborámos um esquema sequencial da aula onde dividimos os assuntos a tratar, organizando as intervenções ao nível das Ciências Físico-Químicas e ao nível das Ciências Naturais. Depois fomos trocando informação e sugestões por e-mail até alcançarmos o produto final.

Q5) Investigadora – Pode afirmar que os materiais foram construídos colaborativamente?

E6 – Sim, nesta situação foram construídos colaborativamente.

Q5) Investigadora – Como é que os alunos reagiram ao facto de terem as duas professoras na sala?

E6 – Reagiram bem e gostaram da actividade.

Q5) Investigadora – Como foi avaliado o trabalho dos alunos? Fizeram alguma reflexão no final da aula?

E6 – No final da aula não foi possível fazer uma reflexão por questões de tempo. No entanto, à posteriori, através de conversas com os alunos verifiquei que a aula foi interessante e do seu agrado, que gostaram das actividades que lhes propusemos. Daí, concluir que a avaliação dos alunos foi positiva.

Q5) Investigadora – Solicitaram algo por escrito aos alunos?

E6 – Os alunos realizaram uma ficha de trabalho relativa à actividade experimental.

Q6) Investigadora – Considera que essa situação de articulação se reflectiu positivamente na concretização das aprendizagens dos alunos?

E6 – Sim, esta relativa às chuvas ácidas reflectiu-se positivamente nas aprendizagens dos alunos.

Q6) Investigadora – E de que forma?

E6 – Permitiu que os alunos constatassem que as Ciências são abrangentes e que nas Ciências Físico-Químicas não se aborda apenas o pH e que existem situações concretas onde estes conceitos abstractos, quer os de Ciências Físico-Químicas quer os de Ciências Naturais, são passíveis de ser observadas. Há uma ligação entre as várias informações e conhecimentos que vamos fornecendo aos alunos e a questão das chuvas ácidas é uma realidade que nos é próxima a todos e que permite articular conhecimentos destas duas disciplinas, mostrando que as disciplinas não são estanques.

Q6a) Investigadora – Estaria disponível para realizar mais situações de articulação com a colega de Ciências Naturais?

E6 – Estaria, mas nesta altura não me parece que seja fácil, pois o assunto que vou iniciar é a Óptica e não tem muito a ver com a sequência programática das Ciências Naturais, a não ser em situações que utilizem o microscópio e aí talvez seja possível se pensarmos nas lentes. De momento, não me parece fácil estabelecer outras pontes de articulação.

Q6b) Investigadora – Considera que a experiência das chuvas ácidas poderá ser repetida no futuro?

E6 – Sim, foi uma actividade que correu bem e que poderá ser repetida no futuro. Mesmo neste ano repetimos a actividade noutra turma de oitavo ano. Desde que haja disponibilidade de horário para combinarmos as coisas de modo a correrem bem, pois esta actividade implica um bloco de 90 minutos e, por conseguinte que os alunos da turma tenham estas duas disciplinas imediatamente uma a seguir à outra.

Q7) Investigadora – Como e por quem é elaborado o PCT nesta escola? Concorde com esse processo? Porquê?

E6 – Os PCT são maioritariamente elaborados pelo director de turma. Pelo menos a compilação dos documentos referentes aos vários itens que os constituem, pois é o director de turma que vai solicitando aos colegas esse material.

Q7) Investigadora – Concorda com esse processo? Porquê?

E6 – Também já fui directora de turma e acho que este é o processo mais fácil. Pedimos as informações aos colegas e depois gerimos. No fundo, o director de turma é o professor que tem mais responsabilidade na gestão e orientação da turma e deste modo é mais fácil controlar tudo o que se passa.

Q8) Investigadora – Em sua opinião, o que é o Projecto Curricular de Turma?

E6 – O PCT acaba por resultar da compilação de contributos das várias disciplinas, mas essa contribuição tem de estar de acordo com as necessidades dos alunos daquela turma em particular.

Q8a) Investigadora – Por que motivo considera mais fácil que a elaboração do PCT seja da responsabilidade do director de turma?

E6 – Porque por norma é o director de turma que responde por tudo o que se passa naquela turma. É a pessoa que tem mais influência e responsabilidade sobre os assuntos da turma e, no fundo, também tem de responder sobre o que acontece na turma, logo tem de ser a pessoa que melhor a conhece tudo o que se passa.

Q8) Investigadora – Para que serve o PCT?

E6 – O PCT serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para sabermos o ambiente da turma, o modo como os alunos estão agora, como estavam anteriormente e como se encontram no final do seu percurso escolar. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar.

Q8b) Investigadora – Encara o PCT como sendo uma mais-valia?

E6 – Sim, é uma mais-valia para os alunos.

Q8) Investigadora – No PCT realiza-se a gestão do currículo? Se sim, a que nível?

E6 – Penso que sim, porque tudo é construído e elaborado em função daquela turma e daqueles alunos em particular, considerando as suas dificuldades e as suas capacidades.

Q9) Investigadora – Tendo por referência acções planeadas num PCT, mencione a influência dessas acções ao nível da gestão do currículo e da planificação de estratégias de ensino a adoptar com os alunos.

E6 – Penso que estas acções promovem a gestão do currículo, por exemplo a planificação de actividades como um percurso pedestre e uma visita ao Museu de Arte Contemporânea tiveram em consideração os conteúdos a leccionar, os interesses dos alunos, actividades que eles gostam de realizar e situações do dia-a-dia.

Investigadora – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspecto?

E6 – Apenas agradecer o interesse demonstrado pela nossa actividade.

Investigadora – Resta-me agradecer toda a sua disponibilidade, atenção e amabilidade. Muito obrigada e continuação de bom trabalho.

**ANEXO 16B - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS, NO 1º MOMENTO DO ESTUDO, A SEIS PROFESSORES DA ÁREA DE
CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS**

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTAS 1º MOMENTO DO ESTUDO

Bloco Temático A – Contexto profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Critérios de selecção	Bom ambiente	E3 – “tinha fama de ter um bom ambiente de trabalho” E5 – “bom ambiente”
		Motivos pessoais	E1 – “prende-se com o facto de a minha mulher ter efectivado nessa escola e pretender ficar próximo dela. Motivação puramente afectiva pessoal”
		Proximidade da área de residência	E2 – “proximidade à residência” E4 – “A proximidade em relação à minha área de residência” E6 – “perto da minha residência.
	Aspectos positivos	Relacionamento entre colegas	E3 – “bom relacionamento entre colegas” E6 – “bom ambiente que há entre colegas”
		Relacionamento professor/alunos	E3 – “bom relacionamento entre professores/alunos” E5 – “nesta escola os alunos são humildes, não temos casos de indisciplina graves. Embora os alunos não sejam tão trabalhadores como desejávamos, a verdade é que são amigos, com quem é fácil trabalhar” E6 – “o facto dos alunos serem, de uma forma geral, bem comportados e terem uma boa relação com os professores”
		Condições físicas	E1 – “modernização em termos de equipamentos (...) conservação e melhoramento das instalações” E4 – “o tipo de instalações (um edifício onde não é necessário apanhar chuva ou frio para nos deslocarmos às salas...)”
		Participação em projectos	E2 – “o facto de ser uma escola muito interventiva em vários projectos” E4 – “é possível projectar e desenvolver vários projectos”

Bloco Temático A – Contexto profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Aspectos negativos	Alunos	E3 – “nesta Escola só ficam quase os alunos com menor aproveitamento”
		Condições físicas	E2 – “espaço físico da escola, um antigo edifício” E4 – “a falta de salas e outros meios para desenvolver um trabalho mais adequado”
		“Guerras de bastidores”	E1 – “prepotência e intimidação do órgão de gestão que decorre da situação política educativa actual (...) movimento de permissividade e pressão do sucesso a todo o custo, mesmo que seja irreal” E6 – “À medida que se entra no sistema e se conhecem muitas coisas dentro da Escola, descobrem-se sempre algumas que funcionam menos bem, pequenas “guerras” que existem entre pessoas que têm a mesma função, o que não é positivo”
		Individualismo docente	E5 – “destaco o facto de os professores trabalharem muito individualmente e pouco ou quase nada colaborativamente. Estão muito preocupados apenas com as suas coisas e com o que se passa na sua sala de aula, com os seus alunos durante a sua disciplina. E não há partilha de ideias entre os colegas”
		Inoperância dos apoios educativos	E1 – “inoperância dos apoios educativos” E4 – “O meio sócio-económico onde a escola se integra, que apoia mal ou não apoia os jovens – estes portadores de todo o tipo de carências e demasiadas vezes desconhecedores tanto de regras simples de convívio como de meios para valorizar a sua Vida”.
	Permanência	Mudava	E1 – “mudaria de escola” E4 – “Sim, mudaria de escola” E5 – “mudava de escola”
		Não mudava	E2 – “Não mudaria de escola” E3 – “Neste momento, não mudaria de escola” E6 – “não mudaria de escola”

Bloco Temático A – Contexto profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Escola	Percepção Ideal		<p>E1 – “Uma escola secundária. Uma escola maior”</p> <p>E4 – “Preferiria trabalhar com o ensino nocturno para adultos, porém a prioridade continua a ser a proximidade da minha área de residência”</p> <p>E5 – “Uma escola onde os professores se preocupassem em articular programas, aprendizagens, onde todos os professores estivessem envolvidos e se preocupassem no e com o mesmo projecto (...) Gostaria de estar numa escola em que existisse mais trabalho colaborativo e espírito de entreajuda entre os colegas”</p>
Trabalho docente	Valorização	Inexistente a rara	<p>E1 – “Não há valorização. Nunca se ouve um muito obrigado, parabéns, ou outra expressão de incentivo”</p> <p>E3 – “Todo o trabalho de sala de aula, a gestão de conflitos, o trabalho com a indisciplina, não é reconhecido”</p>
		Média a elevada	<p>E2 – “Sim, o trabalho docente é valorizado”</p> <p>E3 – “valoriza”</p> <p>E5 – “considero que valoriza”</p> <p>E6 – “Sim, valoriza e não coloca entraves ao trabalho das pessoas, o que já é muito importante”</p>

Bloco Temático A – Contexto profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Valorização	Aspectos valorizados	<p>E2 – “Sempre que um projecto coordenado por um docente da escola é seleccionado para algum prémio, ou os alunos, em resultado da participação em várias iniciativas, como o EQUAMAT, por exemplo, se salientam, é exarado um agradecimento por escrito que é afixado na sala dos professores”</p> <p>E3 – “são mais valorizadas as actividades extracurriculares e mesmo assim as que sejam mais visíveis para a comunidade escolar e/ou sociedade”</p> <p>E4 – “A valorização do trabalho docente pela escola depende muito do Conselho Executivo e da integridade dos colegas docentes”</p> <p>E5 – “Por exemplo, o trabalho elaborado pelos alunos sob a orientação dos professores de expressões plásticas é amplamente divulgado. A escola tem o cuidado de partilhar esses trabalhos com a comunidade educativa e de evidenciar o trabalho realizado por esses professores, focando o nome do departamento curricular a que pertencem, bem como o nome dos professores envolvidos”</p> <p>E6 – “Sempre que há uma ideia ou que queremos fazer algo de diferente apoiam-nos e estão sempre abertos a sugestões e desafios”</p>
	Percepção da forma de trabalhar dos pares	Individual	<p>E1 – “Frequentemente isolado”</p> <p>E3 – “predomina o trabalho isolado (...) há grupos de professores mais isolados”</p>
		Colaborativo	<p>E2 – “Participativo e colaborativo”</p> <p>E4 – “O nosso trabalho tem vindo a caminhar para ser mais em grupo do que isolado”</p> <p>E5 – “Eu acho que há departamentos curriculares em que se trabalha colaborativamente”</p> <p>E6 – “É difícil ser participativo e colaborativo, mas tenta-se que seja”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Representações sobre a função docente	E1 – “Ajudar o aluno a desenvolver autonomias” E5 – “Acompanhar o aluno no desenvolvimento de determinadas competências que estejam dentro do âmbito da disciplina que lecciona, não só competências específicas, mas também de índole mais geral, como é o caso do saber ser e saber estar perante a vida. (...) Penso que o papel do professor se devia centrar no acompanhamento e desenvolvimento de competências nos alunos, e não em tanta papelada”
		E1 – “Ensinar. Preparar as aulas e criar e/ou seleccionar materiais de apoio (recursos) que permitam aos alunos desenvolverem as aprendizagens e competências determinadas pelo currículo.” E3 – “Formar-se de forma contínua, planificar e dar aulas”
		E2 – “Partilhar conhecimentos com os discentes e propiciar o enriquecimento científico e cultural dos mesmos” E6 – “são passar uma mensagem cientificamente correcta”
		E2 – “propiciar o enriquecimento (...) cultural (...) por intermédio da participação em projectos intra e extra escolares, nacionais e transnacionais”
		E1 – “Ensinar.”
		E6 – “(...) ter um bom relacionamento com os alunos de modo a que eles consigam trabalhar com vontade e empenho”

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Componente individual	<p>Muito importante</p> <p>E1 – “é imprescindível. O professor antes de ser colaborativo tem de ser autónomo.</p> <p>E2 – “Um grande valor. Por vezes em escolas pequenas o trabalho mais individual é inevitável”</p> <p>E3 – “Atribuo muito valor. Esse trabalho é necessário, sem o qual não seria possível exercer a profissão”</p> <p>E4 – “É a base para o trabalho seguinte que é o de grupo”</p> <p>E5 – “é, igualmente, importante. Pois antes de haver trabalho colaborativo, tem de haver por parte de cada um dos professores um trabalho de carácter individual da própria formação do professor, este tem de se inteirar dos assuntos, pesquisar, reflectir, o que depois se torna muito mais vantajoso para a discussão e partilha de ideias em grupo”</p> <p>E6 – “é fundamental, atribuo-lhe muito valor. Se se vai para uma aula sem planificar devidamente é provável que a aula corra mal”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Conselho de Turma	<p>Evidências</p> <p>E1 – “Os conselhos de turma estão altamente burocratizados. As reuniões são gastas a recolher materiais que depois criam Projectos muito bonitos....mas que não passam disso. (...) Cada professor cumpre as suas tarefas de forma autónoma e individualizada e nas reuniões entrega os seus materiais ao Director de Turma”</p> <p>E2 – “pois ainda recentemente várias disciplinas colaboraram – C. Naturais, Geografia, Oficina das Artes, etc. – num projecto. (...) Nas várias reuniões ao longo do ano, quer as de avaliação, quer as convocadas para elaborar o Projecto Curricular de Turma”</p> <p>E3 – “Na definição de estratégias para superar dificuldades a nível de aproveitamento e comportamento dos alunos na resolução de problemas de indisciplina”</p> <p>E6 – “quando há as reuniões trabalhamos todos mas uma grande parte do trabalho é do director de turma. (...) de uma forma geral, as reuniões de conselho de turma são para receber informações relacionadas com os alunos e o trabalho que desenvolvem. Até ao momento, essas reuniões não foram para planear alguma coisa a fazer em conjunto, para estabelecer articulações ou para ultrapassar alguma situação”</p>
		<p>Percepção da forma de trabalhar</p> <p>E1 – “é pouco colaborativo. (...) Hoje escreve-se muito “copy/paste” mas faz-se pouco”</p> <p>E2 – “é colaborativo”</p> <p>E3 – “é mais colaborativo.”</p> <p>E4 - é muito mais difícil partilhar o trabalho</p> <p>E6 - Mais individualmente.</p>
		<p>Subgrupos de trabalho</p> <p>E1 -não há subgrupos de trabalho.</p> <p>E2 – “não há subgrupos de trabalho”</p> <p>E3 – “não há subgrupos de trabalho”</p> <p>E5 – “Não existem subgrupos de trabalho”</p> <p>E6 – “não há subgrupos de trabalho”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento Curricular	<p>E1 – “As pessoas só vão às reuniões para não ter falta. As reuniões são altamente burocráticas, servem quase exclusivamente para transmitir informações, mandar elaborar relatórios e fichas e recolher os mesmos. Papelada, papelada e mais papelada”</p> <p>E2 – “na interdisciplinaridade das planificações, organização de visitas de estudo e participação em projectos, como é o caso da Escola Promotora de Saúde. (...) Em reuniões formais convocadas pelo coordenador do Departamento e pelo coordenador da secção (...) e em encontros informais periódicos em que os pares tratam tais temáticas.</p> <p>Em reuniões formais convocadas pelo coordenador do Departamento e pelo coordenador da secção (os departamentos estão divididos em secções) e em encontros informais periódicos em que os pares tratam tais temáticas”</p> <p>E3 – “o trabalho diz respeito quase só à sua disciplina, tais como planificações, actividades extracurriculares, ponto da situação de conteúdos, etc. Também há o grupo do plano de acção para a Matemática”</p> <p>E4 – “Há divisão de tarefas, trocas de materiais produzidos e de experiências vivenciadas na escola, bem como reuniões para discussão de tudo isso. reunimos todos os que têm compatibilidade horária, uma vez por semana, no mínimo 45 minutos. (...) reunimos todos os que têm compatibilidade horária, uma vez por semana, no mínimo 45 minutos (...) As reuniões formais existem quando é considerado necessário. As discussões informais são muito frequentes, entre os membros que podem encontrar-se para discutir e resolver situações”</p> <p>E5 – “elaboração de planificações, definir objectivos a alcançar por disciplina e fazer o ponto da situação. Elaborar os critérios de avaliação, as grelhas de auto-avaliação. (...) reúnem quando há reuniões marcadas. Informalmente, poderá pontualmente ocorrer uma troca de ideias, mas muito raramente”</p> <p>E6 – “no início do ano faz-se a planificação das actividades em conjunto, definem-se as competências a priorizar, os critérios de avaliação. Como já lá estou há três anos o trabalho consiste em fazer algumas alterações e ajustamentos. As fichas de auto-avaliação dos alunos também são feitas em conjunto, isto é, entre os professores de Ciências Físico-Químicas e os de Ciências Naturais”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho docente	Departamento curricular	<p>E1 – “é individual” E2 – “Colaborativo” E3 – “é mais individual” E4 – “nem todos os colegas conseguem partilhar o que é seu, nem todos conseguem trabalhar com os colegas que a escola lhe propõe; há pessoas com quem não é fácil ou nem possível estabelecer uma partilha profissional a um nível mais sensível. (...) trabalho muito cooperativo/colaborativo – actualmente no meu departamento é mais do que aquele que encontrei noutras escolas” E5 - não há trabalho colaborativo ou se existe é o mínimo dos mínimos. (...) trabalho de partilha e troca de materiais não existe” E6 - trabalhamos por áreas disciplinares, basicamente. (...) Trabalhamos mais individualmente e depois partilhamos ideias”</p>
		<p>E1 – “existem os Grupos disciplinares” E2 – “Existem secções. Exemplo: Departamento de Ciências Exactas e Naturais – está dividido nas secções de Ciências Naturais e da Natureza, Matemática, Físico-Químicas e TIC. Existe um coordenador de Departamento e coordenadores das secções. Nas secções onde há núcleos de estágio, podemos considerar os mesmos subgrupos de trabalho” E3 – “existem grupos das várias disciplinas (Físico-Química, Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Matemática do 3º ciclo, Matemática do 2º ciclo e TIC. Cada Grupo disciplinar tem um subcoordenador, que reúne com o grupo quase sempre depois das reuniões de departamento” E4 – “existem subgrupos de trabalho” E5 – “existem subgrupos de trabalho que se encontram organizados por área curricular” E6 – “existem subgrupos de trabalho basicamente por áreas disciplinares”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO	
Trabalho docente	Esclarecimento de dúvidas	Colegas de outras escolas	E5 – “colega de outra escola”	
		Colegas que leccionam a mesma disciplina	E2 – “recorro aos meus pares que leccionam a mesma disciplina” E3 – “recorrendo aos professores da mesma disciplina” E5 – “colega que está a leccionar a mesma disciplina e ano que eu” E6 – “colegas da mesma área disciplinar”	
			Coordenador do Departamento	E4 – “Coordenador”
			Internet	E5 – “recorro à Internet”
			Pesquisa bibliográfica	E1 – “bibliografia”.
		Colaboração docente	Evidências	Definição de estratégias
Desenvolvimento de Projectos	E2 – “participação em vários projectos (...) em que há trabalho colaborativo entre várias disciplinas de diferentes Departamentos”			
Divisão de tarefas	E4 – “Divisão de tarefas”			
Elaboração de Planificações didácticas	E2 – “colaboração entre disciplinas do mesmo Departamento em que as planificações são feitas em interdisciplinaridade (...)” E3 – “planificações” E5 – “planificação anual das disciplinas”			
	Elaboração do PCT			E3 – “na elaboração do projecto curricular de turma”
Partilha de materiais, experiências e saberes	E3 – “partilha de material didáctico” E4 – “troca de materiais” E6 – “partilha de materiais, principalmente se solicitados”			
	Preparação de actividades interdisciplinares			E2 – “organização de visitas de estudo” E3 – “as actividades extracurriculares” E5 – “organização e planificação de actividades para os alunos” E6 – “planificação das actividades que vão ser desenvolvidas”
Estrutura curricular com maior índice				E1 – “Grupos disciplinares no Departamento” E2 – “Departamento e Conselho de Turma” E3 – “Conselhos de Turma e entre professores da mesma disciplina” E4 – “Departamento curricular” E5 – “Nos departamentos curriculares” E6 – “No departamento curricular”

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Estrutura curricular com menor índice		E1 – “Conselho Pedagógico” E2 – “Conselho Pedagógico” E3 – “Conselho Pedagógico” E4 – “Conselho de Turma” E5 – “No conselho de turma” E6 – “Muito pouco ao nível do conselho de turma, só mesmo quando se fazem reuniões para tratar algum assunto. Aí são solicitadas opiniões e tenta-se colaborar com os colegas”
	Mais-valias	Co-construção de recursos didáticos	E1 – “melhoramento dos recursos”
		Desenvolvimento Profissional	E1 – “ampliação de conhecimentos (...) ampliação da formação de todos” E2 – “complementaridade de conhecimentos” E3 – “aumenta o conhecimento em áreas que não dominamos ou em que temos dúvidas e como as áreas do conhecimento numa escola são tão diversas seria muito enriquecedor” E6 – “ao discutirmos assuntos com outras pessoas e ao partilharmos material estamos sempre a aprender”
		Melhoria do trabalho docente	E2 – “o trabalho inter pares se torna mais profícuo e menos cansativo do que feito isoladamente. (...) Rentabiliza-se o trabalho com a partilha de recursos de ensino e aprendizagem” E4 – “Melhora a qualidade do trabalho desenvolvido, pois no conselho de turma integra o trabalho com os alunos como um todo e não como gavetas num mesmo aluno ou turma. E no departamento permite a evolução franca das metodologias, materiais e o desenvolvimento de projectos”
		Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	E5 – “Maior número de ideias sobre um dado tema, maior criatividade, mais dinamismo, que se traduzem em maior sucesso para os alunos.
		Partilha de saberes e experiências	E6 – “a troca de experiências é sempre uma mais-valia”

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Mais-valias	Promoção de articulações curriculares	E2 – “preparam-se as visitas de estudo e respectivos guiões de uma forma mais abrangente e as planificações em interdisciplinaridade permitem que se complementem conhecimentos e se evite repetições de conteúdos”
	Constrangimentos	Departamentos com elevado número de professores	E3 – “nos departamentos com tantos professores, não há lugar a grandes discussões ou trocas de ideias, pois não haveria tempo de todos se pronunciarem numa reunião. E5 – “Ao nível do Departamento esse trabalho colaborativo torna-se mais complicado dado o elevado número de docentes e o elevado número de turmas que abrangem.
		Burocracia	E1 - “estamos inundados de procedimentos burocráticos” E6 – “excesso de burocracia”
		Falta de recursos físicos	E4 – “Também a falta de recursos – como salas para reunir...”
		Falta de vontade/disponibilidade	E5 – “A falta de disponibilidade e predisposição para, o não se sentarem a uma mesa e definirem estratégias, objectivos comuns. (...) Falta de disposição para partilhar ideias (...) Não há disponibilidade, nem sempre se está pronto para receber outras opiniões.”
		Gestão do tempo	E1 – “toma muito tempo, coisa que hoje em dia cada vez temos menos E2 – “Horários incompatíveis” E3 – “a forma como os horários são feitos que não permitem tempo para conversas informais” E4 – “ (...) o que realmente impede o trabalho em grupo são incompatibilidades resultantes dos horários de cada um, que não são elaborados a pensar nesse tipo de encontros” E5 – “não há tempo em comum para se poder trabalhar (...) falta de tempo e de conciliação de horários dos professores” E6 – “O facto de os horários não serem feitos de forma a que os docentes do mesmo departamento e ciclo tenham “Tempos de Escola” em comum (...) para trocar ideias ou combinar actividades”

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Constrangimentos	Cultura de individualismo	<p>E5 – “não pensamos na escola como um projecto, pensamos mais na nossa área específica e que o importante é fazer tudo direitinho “na minha” sala de aula e, assim, ninguém me aborrece”</p> <p>E6 – “Por norma não se faz uma partilha de materiais, mas se sentirmos que outro colega precisa de apoio num determinado assunto ajudamos. Não há a política de mostrar e partilhar todos os materiais que fazemos, talvez porque estamos a leccionar anos diferentes. (...) cada um faz a sua gestão sem colaborar e sem estar preocupado com o que os outros colegas estão a leccionar”</p>
		Receio de exposição	<p>E3 – “O medo e a vergonha de admitirem que têm dúvidas”</p> <p>E6 – “A generalidade dos professores não tem experiência nessa área e, por isso, colocam algumas reticências ao trabalho colaborativo”</p>
	Condições Ideais	Conselho de Turma	<p>E1 – “As actividades de direcção de turma também deveriam ser coordenadas entre os Directores de Turma e dentro de cada Conselho de Turma entre os diferentes professores. (...) Que não houvesse tanta burocracia a resolver. Menos papeis e mais estratégias”</p> <p>E2 – “Mancha horária global que permita tal trabalho”</p> <p>E3 – “menos disciplinas para os alunos, aulas de 50 a 60 min e intervalos maiores para as tão necessárias conversas informais”</p> <p>E4 - é necessário que haja tempo real no horário do professor, em horário aceitável e em local (escola) aceitável onde haja recursos necessários”</p>
		Departamento Curricular	<p>E1 – “Que as reuniões não se desenvolvessem ao fim de um dia de muitas horas de trabalho e muito menos tivessem 20 e 30 pessoas. Serem efectivamente reuniões de trabalho em que houvesse tarefas para cumprir e não apenas escutar “ordens” do C Pedagógico ...”</p> <p>E2 – “Horas de trabalho comuns atribuídas pelo Conselho Executivo na componente não lectiva”</p> <p>E3 – “estes deviam ser mais pequenos”.</p> <p>E4 – “é necessário que haja tempo real no horário do professor, em horário aceitável e em local (escola) aceitável onde haja os recursos necessários. Atribuindo-se tempo, a confiança estabelece-se e a partilha gera resultados e ideias notáveis”</p> <p>E6 – existir disponibilidade de tempo para trabalhar, uma abertura por parte das pessoas e alguma flexibilidade para alterar a sequência programática”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Condições ideais	<p>E1 – “É necessário reestruturar escola e os horários lectivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No horário de cada professor existirem no máximo 4 turmas (80 – 100 alunos); - As aulas decorrerem entre as 9.00 e as 16.00 h – 4ª feira não haver aulas de tarde, esse tempo seria dedicado ao trabalho individual e/ou formação contínua - Das 16.30 às 18.30 os professores desenvolverem, segundo uma calendarização estruturada, reuniões de CT, grupo disciplinar e departamento; - discutirem estratégias, metodologias, formas de avaliação e recuperação; - A carga horária ser distribuída de forma equitativa pelas diferentes áreas disciplinares – 90 min de geografia e C. Naturais contra 180 min de L. Portuguesa e Matemática; - Os professores cumprirem integralmente o seu horário na escola – não levarem trabalho para casa; - Redução da burocracia; - A cada 6 semanas a escola parar 1 semana: o primeiro dia para que sejam elencadas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os restantes dias para recuperar os alunos que manifestaram dificuldades; - A cada 12 semanas, 1 semana de paragem total; - 1 semana por ano dedicada a visitas de estudo e outros projectos extracurriculares ou intercâmbios” <p>E4 – “A estabilidade do corpo docente e a empatia que é possível estabelecer-se num grupo é de natureza mais pessoal que profissional e é essencial na realização de trocas e trabalho cooperativo/colaborativo”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Condições ideais	<p data-bbox="1126 298 2047 603">E5 - O desenvolvimento de um projecto em comum fomentaria, em minha opinião, o trabalho colaborativo entre professores. (...) seria importante que os grupos de trabalho não tivessem um elevado número de elementos. (...) A experiência diz-me que muitas das vezes as reuniões de carácter informal resultam bastante bem, talvez se devesse apostar mais nisso. (...) A equipa do Conselho Executivo que lidera a escola tem de alertar os professores e criar mecanismos que promovam o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores. (...) A equipa que lidera a escola deveria ter um carácter mais interventivo e fomentador do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores”</p> <p data-bbox="1126 608 2047 785">E6 – “Acho que para desenvolver trabalho colaborativo no sentido de abordar temas em conjunto e num mesmo espaço temporal seria necessário que os manuais já apresentassem uma sequência próxima das articulações passíveis de serem estabelecidas. (...) é preciso da parte dos professores alguma abertura e flexibilidade para se alcançar um meio termo e algum tipo de compromisso.</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico	Impacte	<p>E1 – “No concreto a reorganização curricular veio apenas distribuir a carga horária de uma forma diferente. A escola não mudou, por terem mudado os textos”</p> <p>E2 – “O processo de Reorganização Curricular fez-me alterar as formas de trabalhar com os meus pares, pois a sílaba tónica posta no sucesso dos discentes força a um trabalho de planificação comum para ser possível a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação das aprendizagens, harmonizando e objectivando os resultados”</p> <p>E3 – “É verdade o Processo de Reorganização Curricular fez-me a alterar a minha forma de trabalhar com os colegas. O desenho curricular passou a ser outro”</p> <p>E4 – “Não sei de terá sido a reorganização curricular que me fez alterar a minha forma de trabalhar com os meus pares... mas talvez a sorte de ter conhecido novos colegas dispostos a trabalhar muito e de estar disposta a trabalhar muito com eles”</p> <p>E5 – “Altere a minha forma de trabalhar com os colegas, pois senti maior necessidade de trabalhar colaborativamente”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico</p>	<p>Evidências</p>	<p>E1 – “O processo de Reorganização Curricular não me fez alterar as formas de trabalhar com os meus colegas, porque já tinha o hábito de discutir as minhas ideias com os colegas e porque a reorganização curricular veio aumentar o número de turmas e alunos de cada professor, reduzindo a disponibilidade individual de cada professor”</p> <p>E2 – “Comecei a trabalhar mais com os colegas do grupo disciplinar e dos Conselhos de Turma, isto é, inter-pares”</p> <p>E3 – “É verdade o Processo de Reorganização Curricular fez-me a alterar a minha forma de trabalhar com os colegas. (...) As planificações por competências passaram a criar mais dúvidas, chegou a haver reuniões conjuntas com o grupo de Ciências Naturais, para articular conteúdos, mas agora com o novo Departamento já só reunimos quando está o Departamento todo (...) Só mesmo o número de reuniões e o número de documentos a preencher que aumentaram”</p> <p>E4 – “A existência de um PCT foi uma novidade. A elaboração de relatórios onde se escreve tudo o que se faz ou faz de conta que faz... é uma formalidade que parece bem e apenas parece. Em alguns caso pode facilitar a comunicação e o seguimento dos alunos ao longo do seu percurso escolar”</p> <p>E5 – “no sentido de estabelecer articulações curriculares e delinear estratégias para as implementar”</p> <p>E6 – “Passámos a reunir mais vezes, o que não quer dizer que tenhamos passado a trabalhar mais colaborativamente. Houve sim necessidade de analisar e discutir os novos documentos do Ministério da Educação”</p>

Bloco Temático B – Dinâmicas de trabalho docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Formação Pós-graduada	Impacte	E1 – “Sim, o mestrado que fiz teve um impacto muito positivo ao nível das minhas dinâmicas de trabalho com os meus colegas” E4 – “Completamente, a minha pós-graduação teve um impacto muito positivo.”
	Evidências	E1 – “Fundamentou teórica e cientificamente algumas práticas que tinha tendência a desenvolver e conferiu-me maior formação pedagógico-didáctica por forma a melhorar as minhas estratégias, ampliou os meus horizontes educativos e, sobretudo, alertou-me para a importância e necessidade de trabalhar colaborativamente com os meus pares. E4 – “Evolui no domínio científico e pedagógico, mas essencialmente como pessoa frente a outras pessoas. A minha capacidade de trabalho melhorou: mais ideias e mais amplas, melhor capacidade de intervenção e maior confiança no meu trabalho”

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	<p>Frequência</p> <p>E1 – “Raramente” E2 – “Sim, por vezes” E3 – “Raramente” E5 – “Ao nível do conselho de turma considero que não se promove a gestão do currículo” E6 – “Ao nível do conselho de turma realiza-se mais, principalmente quando se adapta o currículo à turma e às experiências de cada aluno”</p>
		<p>Evidências</p> <p>E1 – “Ao nível do conselho de turma desenvolve-se alguma articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia, desenvolvendo algumas actividades conjuntas, usando temas comuns para o desenvolvimento dos trabalhos de grupo. Também por vezes, quanto aos temas comuns dos currículos, definem-se, mais uma vez fortemente condicionado pelos intervenientes (entenda-se professores), quais as áreas curriculares mais aptas a aprofundar os temas e em quais esses temas devem ser aligeirados, a fim de fazer uma melhor gestão do tempo. [...] A adequação ao nível dos alunos é a única situação em que me parece que de um modo inconsciente todos os professores fazem a gestão do currículo” E2 – “Ao nível do conselho de turma, a alteração do timing de leccionação de alguns conteúdos curriculares para permitir uma complementaridade de conhecimentos ou a compreensão de fenómenos científicos de várias áreas do saber. [...] Através do reajustamento constante do Projecto Curricular de Turma” E3 – “Adaptações a nível de conteúdos ou de estratégias, para alunos com dificuldades de diversa ordem. [...] Ao nível do conselho de turma as planificações e actividades são elaboradas pelos professores no âmbito do projecto curricular de turma” E4 – “Pouco e o trabalho da transversalidade chega a ser ínfimo, dependendo do conselho de turma” E5 – “Em termos de conselho de turma, na minha opinião, não há gestão do currículo, não há a preocupação de estabelecer articulações entre as diferentes áreas curriculares” E6 – “Ao nível do conselho de turma, gerir o currículo é adequar o currículo aos alunos daquela turma em concreto”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Conselho Turma	<p>Elaboração de documentos pedagógicos</p> <p>E1 – “Apenas são discutidas as actividades de complemento curricular como as visitas de estudo”</p> <p>E2 – “Em reuniões formais e em encontros informais”</p> <p>E4 – “O trabalho de transversalidade permite comparar os conteúdos iguais ou semelhantes em várias disciplinas e além disso possibilita acertar e priorizar estratégias... mas continuo a pensar que é pouco para ser considerado uma real gestão do currículo”</p> <p>E5 – “No conselho de turma são apresentadas as planificações que foram elaboradas nos departamentos. Quanto às actividades, são, novamente, as que são propostas ao nível dos departamentos e quando é possível tenta-se que haja articulações curriculares que envolvam outras áreas curriculares”</p> <p>E6 – “Para as reuniões de conselho de turma cada professor leva as planificações anteriormente elaboradas e analisa-se a possibilidade de trabalhar em articulação com Área de Projecto ou mesmo em Estudo Acompanhado. Se há um determinado tema organizador, cada professor analisa a sua sequência programática, decide o momento em que poderá articular, define alguns objectivos e estratégias a desenvolver e depois apresenta a sua proposta em reunião de conselho de turma”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	Frequência	<p>E1 – “Pouco ou nada”</p> <p>E2 – “A todo o instante é feito “um ponto de situação” dos conteúdos leccionados e a leccionar”</p> <p>E3 – “Raramente”</p> <p>E4 – “Raramente”</p> <p>E5 – “Ao nível do departamento sinto que se promove frequentemente a gestão do currículo”</p> <p>E6 – “No departamento curricular não me parece, porque a gestão do currículo é realizada ao nível de cada área disciplinar e não de todos os elementos do departamento”</p>
		Evidências	<p>E1 – “Não há praticamente gestão curricular ao nível do departamento, não se faz articulação, a regra de ouro é: “o programa é para cumprir”</p> <p>E2 – “.”O cuidado na planificação interdisciplinar intra e inter ciclos de aprendizagem [...] a alteração e reajustamento sempre que necessário dos mesmos”</p> <p>E3 – “Distribuição da carga horária por anos e pelas disciplinas”</p> <p>E4 – “Basicamente nada; mudar a ordem dos capítulos já era feito antes”</p> <p>E5 – “Ao nível do departamento curricular faz-se uma Planificação Anual onde estão os conteúdos a abordar por disciplina e ano lectivo, a estratégias a implementar, os recursos. Uma planificação trimestral. Faz-se um ajuste, a sequencialidade dos conteúdos a abordar pode ser alterada”</p> <p>E6 – “Ao nível do departamento curricular gerir o currículo passa pela programação e planificação de actividades desenvolvidas por uma parte ou por todos os professores do departamento”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Departamento Curricular	Elaboração de documentos pedagógicos	<p>E1 – “A nível de grupo disciplinar: os elementos do grupo disciplinar reúnem no final de cada ano lectivo e no início do ano lectivo e planificam as actividades lectivas e não lectivas que serão desenvolvidas. Ao longo do ano os elementos do grupo vão conversando informalmente e trocando opiniões”</p> <p>E2 – “Em reuniões formais e informais”</p> <p>E3 – “Ao nível do departamento curricular, cada grupo faz as suas planificações didácticas e apresenta uma proposta de actividades no departamento, que por sua vez junta tudo e apresenta no Conselho Pedagógico”</p> <p>E4 – “Ao nível do departamento curricular por vezes troca-se a ordem de leccionação de capítulo. Mas não vejo tal como propriamente uma gestão do currículo. A planificação é comum, pelo menos a grelha geral por capítulo, mas depois há o trabalho de ajuste à turma...”</p> <p>E5 – “Ao nível do departamento, as planificações são elaboradas anualmente e vão sofrendo os reajustes necessários quanto à sua sequencialidade. As actividades também são lançadas em termos de departamento, tendo em conta cada ano de escolaridade. Ao nível dos materiais pedagógicos não são elaborados ao nível do departamento”</p> <p>E6 – “Em departamento, as planificações anuais, das unidades temáticas e os materiais são elaboradas pelos professores que leccionam a mesma área disciplinar”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Potencialidades	Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	E1 – “A gestão do currículo envolve professores melhorando a forma de ensinar e a forma de aprender dos alunos”
	Constrangimentos	Burocracia	E1 – “O sistema está emperrado na burocracia institucional: impressos, papeis, relatórios, informações”
		Motivação	<p>E1 – “A gestão do currículo, actualmente, na minha escola, resume-se ao papel. [...] Se os professores têm vontade, faz-se, se não faz-se de conta!”</p> <p>E5 – “Penso que os colegas consideram que dá muito trabalho, ou talvez não estejam conscientes de que cada turma tem alunos diferentes e que as estratégias devem ser adaptadas ao tipo de alunos”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Condições facilitadoras	Afinidade	E2 – “A maior proximidade e afinidade científica dos docentes é mais facilitadora da promoção da gestão”
		Colaboração	E6 – “Poderia ser melhorado trabalho colaborativo entre os vários professores”
		Equipas pedagógicas	E1 – “A mesma equipa pedagógica ser comum a várias turmas”
		Horários	E1 – “Os horários dos professores contemplarem tempos comuns para reuniões de trabalho” E2 – “As horas de trabalho entre os pares devem considerar-se na componente não lectiva” E4 – “Se cada professor tivesse tempo real de trabalho para além das suas aulas, então poder-se-ia proceder a um trabalho de ajuste do Conselho de Turma em relação a cada turma em particular”

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Representações	Currículo		E6 – “O currículo são as aprendizagens que os alunos devem ter no final do percurso escolar, também implica toda uma série de outras competências a desenvolver pelos alunos durante a escolaridade básica”
	Gestão curricular		E2 – “A gestão do currículo para mim integra planificar” E3 – “A elaboração das planificações envolve a gestão de currículo, porque está relacionada com os conteúdos e as competências a desenvolverem ao longo de um período de tempo” E5 – “Gerir o currículo é adaptar o currículo nacional ao contexto real da escola, mais concretamente ao contexto de cada turma. São as estratégias de aprendizagem que se pretendem desenvolver com aqueles alunos”

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Frequência	Média	E1 – “Sim, sempre que os colegas o propiciem” E2 – “Desenvolvo algumas actividades que implicam articulações com outras disciplinas”
		Reduzida	E3 – “Actualmente, não” E5 – “Infelizmente não é usual desenvolver actividades que envolvam articulações” E6 – “Com as Ciências Naturais sim, mas não há uma grande articulação com outras disciplinas”
	Exemplos		E1 – “Visita de estudo ao Centro de Ciência Viva de Constância e Pedreira do Galinha – Articulação com Geografia e Ciências Físico-Químicas [...] As articulações são iguais em todas as turmas” E2 – “Projecto “Fundação Ilídio Pinho”. Foi feito em articulação com as disciplinas de Físico-Químicas, em termos de Óptica e execução de hologramas; Ciências, numa oficina de trabalho prático, com recolha e observação de foraminíferos na Ria de Aveiro; Oficina das Artes, com a execução de esculturas de suporte aos hologramas relacionados com as várias espécies de foraminíferos” E4 – “É possível trabalhar um conteúdo tratando-o de forma complementar entre por exemplo as CN e as CFQ”

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Planificação	<p>E1 – “A planificação é feita por contactos informais, fora das reuniões, em encontros do dia-a-dia (sala de professores, net, ...)”</p> <p>E2 – “Em reuniões ou encontros informais com os colegas”</p> <p>E5 – “Marcámos encontros informais na escola e pensámos nos conteúdos que iríamos abordar. Depois de definido o conteúdo “Recursos Naturais”, pesquisamos em casa individualmente e fomos trocando materiais e definindo estratégias para desenvolver nessa aula.”</p> <p>E6 – “Utilizámos os intervalos grandes para discutir o que iríamos abordar e como. Entretanto elaborámos um esquema sequencial da aula onde dividimos os assuntos a tratar, organizando as intervenções ao nível das Ciências Físico-Químicas e ao nível das Ciências Naturais. Depois fomos trocando informação e sugestões por e-mail até alcançarmos o produto final”</p>
		<p>E1 – “Depois é formalizada em impresso próprio o qual é sujeito a aprovação em reunião de conselho de turma”</p>
		<p>E4 – “Não considero que tenha de haver uma planificação especial para estabelecer articulações”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Mais-valias	Mobilização de conhecimentos	<p>E1 – “Relacionar conteúdos, temas e conhecimentos permite aos alunos reconhecer uma sequencialidade e relação entre conceitos e conteúdos. [...] Passam a reconhecer que o que aprendem numa área curricular tem, aplicabilidade em outras”</p> <p>E5 – “Perceberam a articulação existente entre a poluição, a chuva-ácida e as reacções químicas que ocorrem. [...] Com os vários objectivos propostos pelas várias disciplinas consegue-se de certo que determinada competência seja conseguida e até reforçada”</p>
		Motivação dos alunos	<p>E2 – “Considero que para os alunos a articulação entre várias áreas do saber torna mais aliciante a aquisição de conhecimentos”</p> <p>E5 – “Os alunos estiveram bastante interessados”</p>
		Visão holística dos saberes	<p>E1 – “Ficam com um entendimento mais holístico dos assuntos”</p> <p>E4 – “Considero que há conteúdos comuns a diferentes disciplinas que justificam que se estabeleçam articulações de forma a conferir aos alunos uma visão mais global e menos estanque dos saberes das diferentes disciplinas”</p> <p>E6 – “Permitiu que os alunos constatassem que as Ciências são abrangentes [...] mostrando que as disciplinas não são estanques”</p>
	Constrangimentos	Burocracia	E3 – “Excessiva burocracia”
		Horários	<p>E2 – “Não há horas disponíveis na componente não lectiva para o efeito”</p> <p>E3 – “Devido à excessiva carga horária.”</p>
		Motivação	<p>E1 – “As articulações efectivas só existem quando os professores se articulam afectivamente, isto é, são amigos e decidem colaborar”</p> <p>E5 – “Não há esse espírito desde o início, e digo mesmo que quando planificamos não temos em conta essas possíveis articulações”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Articulações curriculares	Avaliação	Disciplinar	<p>E2 – “Em Ciências foram avaliados na execução do trabalho prático por intermédio de grelhas de observação e de relatórios escritos; em Física, na execução de um holograma e realização de fichas de trabalho e de avaliação relacionadas com a Óptica; em Oficina das Artes, na elaboração e pesquisa prévia dos elementos da escultura”</p> <p>E4 – “Cada professor avalia a sua parte na sua aula como é habitual”</p>
		Interdisciplinar	<p>E1 – “O trabalho dos alunos foi avaliado em conjunto pelos professores das diferentes disciplinas”</p>
		Instrumentos	<p>E1 – “Relatório e apresentação de trabalho”</p> <p>E2 – “Trabalho prático por intermédio de grelhas de observação e de relatórios escritos. [...] execução de um holograma e realização de fichas de trabalho e de avaliação”</p> <p>E5 – “Fichas de trabalho e protocolos experimentais [...] ficha de avaliação”</p> <p>E6 – “Conversas com os alunos [...] ficha de trabalho relativa à actividade experimental”</p>

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Elaboração	Conselho de Turma	E2 – “Pelos professores do conselho de turma, representante dos encarregados de educação e representante dos alunos. Quando a turma tem alunos com necessidades educativas especiais também intervém um docente do ensino especial” E4 – “Pelo Director de Turma em colaboração com o conselho de turma”
		Maioritariamente o Director de Turma	E1 – “Maioritariamente pelo Director de Turma” E3 – “A maior parte do trabalho é realizado pelo Director de Turma” E5 – “É elaborado pelo director de turma, depois de ouvir algumas opiniões dos colegas do conselho de turma” E6 – “Os Projectos Curriculares de Turma são maioritariamente elaborados pelo director de turma”
	Finalidade	Compilar informações	E3 – “Para repetir informação que já está em vários sítios. (...) O Projecto Curricular de Turma é mais um documento de registo de informações” E4 – “Para reunir dados, o que é importante... e para arquivar dados, essencialmente, que por serem tantos e tão extensos valerão em peso enquanto arquivo morto” E5 – “Acaba por não passar de um conjunto de folhas”
		Cumprir a legislação	E1 – “O Projecto Curricular de Turma é apenas o cumprimento de uma formalidade. É uma carga de trabalhos inútil, nos moldes em que está a funcionar”
		Promover o sucesso dos alunos	E2 – “Para articular conhecimentos de várias áreas do saber, gerir o currículo, propiciar o sucesso e integrar os alunos no seio da turma” E6 – “O Projecto Curricular de Turma serve para fazer a articulação e a junção de tudo o que vai acontecendo na turma, para sabermos o ambiente da turma, o modo como os alunos estão agora, como estavam anteriormente e como se encontram no final do seu percurso escolar. Também tem de evidenciar as dificuldades diagnosticadas e as estratégias adoptadas para as colmatar”

Bloco Temático C – Gestão do Currículo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Acções promovidas	Com impacto	<p>E1 – “Quando efectivamente há uma colaboração entre professores e a inter e transdisciplinaridade existem, as acções promovidas trazem vantagens de aprendizagem para os alunos”</p> <p>E5 – “Tem influência ao nível da gestão do currículo, dado que, os colegas das diferentes disciplinas tiveram o cuidado de estabelecer pontos de articulação entre os conteúdos da sua disciplina e a actividade desenvolvida”</p> <p>E6 – “Penso que estas acções promovem a gestão do currículo”</p>
		Sem impacto	<p>E1 – “As acções promovidas nos Projectos Curriculares de Turma são muito bonitas mas raramente constituem mais-valias”</p> <p>E3 – “As actividades/acções planeadas são praticamente nulas e não têm reflexo ao nível da gestão do currículo nem da planificação de estratégias de ensino”</p> <p>E4 – “A influência é mínima”</p>

Anexo 15 - QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no âmbito de um projecto de investigação em Didáctica das Ciências subordinado à temática *Currículo, Desenvolvimento e Gestão Curricular das Ciências Físicas e Naturais*, cujo desenvolvimento envolve uma parceria entre o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e o Agrupamento de Escolas D'Agrela e Vale do Leça. A administração deste questionário visa obter indicadores sobre concepções e dinâmicas de trabalho dos Professores inquiridos.

A sua colaboração, preenchendo o questionário de acordo com o solicitado em cada questão, é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise. Não há respostas correctas ou incorrectas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

- O questionário é constituído por cinco páginas, frente e verso, e encontra-se organizado em dois blocos temáticos.
- Em cada questão, **assinale com uma cruz (x)** a sua situação ou posição. Quando aplicável, utilize a opção **outra(s)** para acrescentar a sua resposta. Nas questões abertas **escreva a sua resposta** sobre o espaço a pontado.

PARTE I – REPRESENTAÇÃO CONCEPTUAL

1 – Tendo por referência a sua experiência profissional, assinale as **duas expressões** que, em sua opinião, melhor reflectem **o seu entendimento** sobre os conceitos de: *Currículo, Desenvolvimento curricular, Gestão curricular, Projecto, Trabalho colaborativo e Competência*.

1.1 – Currículo (assinale duas expressões)

- ☐ Projecto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto.
- ☐ Programa da disciplina.
- ☐ Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo.
- ☐ Corpo uniforme de matérias a ensinar.

1.2 – Desenvolvimento curricular (assinale duas expressões)

- ☐ Desenho curricular.
- ☐ Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos.
- ☐ Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados.
- ☐ Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curriculares assumidas.

1.3 – Gestão curricular (assinale duas expressões)

- ☐ Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização.
- ☐ Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- ☐ Decisão, a nível de Departamento Curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- ☐ Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional.
- ☐ Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas.

1.4 – Projecto (assinale duas expressões)

- ☐ Documento burocrático que apresenta um conjunto de actividades gerais para colmatar presumíveis necessidades ou insuficiências de aprendizagem dos alunos.
- ☐ Conjunto de actividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos.
- ☐ Planificação de actividades interdisciplinares que se cruza com a das aulas.
- ☐ Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações.
- ☐ Sinónimo de programa.

1.5 – Trabalho colaborativo (assinale duas expressões)

- ☐ Planificação de aulas e actividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas.
- ☐ Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática lectiva, tais como, planificações, construção de materiais didácticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas.
- ☐ Trabalho de concepção e planificação de actividades curriculares, entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano lectivo.
- ☐ Processo de interacção em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adoptar.
- ☐ Perda de tempo porque cada professor é que conhece os seus alunos.

1.6 – Competência (assinale duas expressões)

- ☐ Habilidade para determinadas tarefas.
- ☐ Organização de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e colocados em acção perante situações problemáticas.
- ☐ Capacidade de aplicar bem técnicas de trabalho.
- ☐ Apropriação, uso e mobilização dos saberes curriculares face a uma situação.
- ☐ Facilidade de pensar.

2 – Considerando a sua concepção sobre o conceito de competência, assinale os enunciados que, em sua opinião, **traduzem uma competência a desenvolver com e pelos alunos do Ensino Básico.**

- ☐ Compreender os efeitos dos sucos digestivos na transformação dos alimentos.
- ☐ Estabelecer relações de interdependência entre os sistemas de órgãos (ex. digestivo, respiratório, circulatório, ...) que asseguram a realização das funções essenciais à vida.
- ☐ Explicar as diferentes etapas da digestão dos alimentos.
- ☐ Relacionar factores nocivos para o organismo humano (ex. tabaco, álcool, droga, ...) com a saúde física e mental do indivíduo.

PARTE II – PRÁTICAS DOCENTES E DINÂMICAS DE TRABALHO

3 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências, induziu-o a **alterar as formas de trabalhar com os seus colegas?**

▪ Sim ☐

▪ Não ☐

4 – Se respondeu “Sim” à questão anterior, **assinale o modo como VARIOU a frequência de cada uma das seguintes situações.**

	Diminuiu	Manteve-se	Aumentou
▪ Análise e discussão conjunta de propostas emanadas do Ministério da Educação.			
▪ Avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido pelos professores do Departamento.			
▪ Identificação conjunta das necessidades de formação dos professores do Departamento.			
▪ Planificação conjunta de actividades experimentais.			
▪ Análise e discussão conjunta do Projecto Curricular de Escola e do Regulamento Interno.			
▪ Análise conjunta de possíveis soluções para resolução de problemas inerentes ao Departamento.			
▪ Aferição conjunta de critérios para rentabilizar o trabalho da equipa de professores do Departamento.			
▪ Análise conjunta da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos a ter em conta nos processos de ensino e aprendizagem.			
▪ Planificação e desenvolvimento conjunto de actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.			
▪ Identificação conjunta de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, visando a sua superação.			
▪ Concepção e delineação conjunta de actividades de enriquecimento curricular.			
▪ Elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação.			
▪ Construção, revisão, aplicação e avaliação conjunta do Projecto Curricular de Turma.			
▪ Análise e reflexão conjunta das práticas curriculares face ao seu contexto.			
▪ Construção partilhada de material didáctico-pedagógico.			
▪ Análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos.			
▪ Gestão flexível do currículo, adoptando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.			
▪ Articulação conjunta de metodologias de trabalho com outras estruturas de orientação educativas da Escola.			
▪ Concepção conjunta de projectos interdisciplinares.			
▪ Formação e debate com os colegas, visando a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.			

5 – A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, e a inerente organização do Currículo Nacional em função de competências, **induziu-o a alterar as suas práticas curriculares?**

▪ Sim ☐

▪ Não ☐

6 – Se respondeu “**Sim**” à questão anterior, **assinale o modo como VARIOU a frequência** de cada uma das seguintes situações.

	Diminiu	Manteve-se	Aumentou
▪ Realização de actividades experimentais.			
▪ Explicitação dos processos utilizados por cada aluno e/ou grupo de alunos.			
▪ Debates sobre as problemáticas inerentes à Ciência, Tecnologia e Sociedade.			
▪ Resolução de situações-problema.			
▪ Análise crítica de notícias veiculadas pelos meios de comunicação.			
▪ Envolvimento dos alunos em todas as actividades propostas.			
▪ Integração de saberes transversais e multidisciplinares em contexto de sala de aula.			
▪ Utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das diferentes situações.			
▪ Modos de ensino e estratégias promotoras do desenvolvimento de competências nos e com os alunos.			
▪ Concepção de estratégias que, relacionando Ciência, Tecnologia e Sociedade, promovam um maior índice de autonomia nos alunos.			
▪ Avaliação formativa para aferir as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, visando reajustar e melhorar os processos de ensino.			
▪ Envolvimento em iniciativas conducentes a actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica, visando colmatar necessidades sentidas no exercício da sua prática.			

7 – Considerando a **forma como desenvolve o seu trabalho docente na escola** assinale a frequência com que realiza situações de:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
▪ Trabalho individual.				
▪ Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afectiva.				
▪ Trabalho com colegas que leccionam a mesma disciplina.				
▪ Trabalho com colegas do seu Departamento Curricular que leccionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade.				
▪ Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares.				
▪ Trabalho com colegas de outras Escolas.				

8 – Atendendo à sua experiência profissional, considera que o **Projecto Curricular de Turma promove o sucesso das aprendizagens dos alunos**? Fundamente a sua resposta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9 – Tendo por referência a sua experiência no âmbito da construção e desenvolvimento de Projectos Curriculares de Turma, **caracterize as dinâmicas de trabalho privilegiadas pelos professores dos Conselhos de Turma para a concretização destes projectos.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10 – O Currículo Nacional do Ensino Básico está organizado em função de competências a desenvolver nos e com os alunos. **Explique o modo como desenvolve as competências específicas definidas para a sua disciplina**, referindo-se ao contexto das relações que estabelece com os seus pares e com os alunos.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Idalina Martins e Marta Abelha

Novembro de 2007

Grelha de Articulações (esta grelha resulta da compilação e análise das grelhas de planificação entregues por disciplina)

Competências Gerais (G1; G2, ... G10)	Área Curricular	Conteúdos	Competências Específicas	Actividades	Calendarização	Avaliação
G1; G2; G3;G6;G7;G8;G10	C. Naturais	- Interacções entre os seres vivos e o ambiente - Perturbações no equilíbrio dos ecossistemas - Protecção e conservação da Natureza	✓ Reconhecimento da importância da criação de parques naturais e protecção das paisagens e da conservação da variabilidade de espécies para a manutenção da qualidade ambiental; ✓ Compreender que a dinâmica dos ecossistemas resulta de uma interdependência entre seres vivos, materiais e processos; ✓ Reconhecer a necessidade de tratamento de materiais residuais, a fim de evitar a sua acumulação, considerando as dimensões económicas, ambientais, +políticas e éticas.	Percurso Pedestre (Valinhas – nascente do rio Leça) Anexo – Esquema tipo mapa de conceitos	14 de Novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Guião da visita; - Atitudes comportamentais dos alunos; - Exposição de ideias; - Interesse demonstrado; - Recolha de materiais; - Análise do material recolhido - Assimilação e aplicação dos conteúdos. - Expressividade - Exploração dos
	Ed. Física	- Orientação	✓ Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação e de preservação da qualidade do ambiente; ✓ Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como factores limitativos da aptidão física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da cultura física;			
	F. Cívica	- Preservação do ambiente.	✓ Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis; ✓ Promover valores de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros e pelo ambiente;			

	Ed. Visual	<ul style="list-style-type: none"> - Com. Visual: <ul style="list-style-type: none"> -Níveis de representação das imagens - Representação expressiva - Manipulação de materiais e técnicas - Desenho rigoroso - Geometria no espaço - Representação técnica - Convenções 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o desenho como um processo em evolução. - Expressar-se através de um conjunto de técnicas e de materiais. - Compreender e aplicar os processos do desenho linear e do desenho volumétrico. - Compreender a importância do desenho rigoroso em determinados tipos de representação - Utilizar algumas convenções - Conhecer e distinguir três sistemas de representação técnica 			materiais e técnicas - Criação de um C.D. -Artigo de reportagem sobre a visita, para o jornal do agrupamento - Exercícios de representação; -Criatividade; - Produção de materiais para o jornal escolar.
	D. Comunicação	-Comunicação Visual -Projecto/ Design e outras Linguagens Visuais: fotografia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer e dominar um conjunto de técnicas e materiais, aplicando-as com correcção; ✓Registrar fotograficamente os percursos e as variedades de espécies existentes no local; ✓Perceber a fotografia como instrumento de registo para vários fins: estéticos, comunicativos ou funcionais; ✓Reconhecer a fotografia como uma linguagem de comunicação muito rica e abrangente. 			
	Área de Projecto	- Projecto "As consequências da poluição do rio Leça"	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade, Comunidade e Ambiente; -Reflectir sobre as consequências da intervenção humana no meio, ao nível ambiental; -Produzir um texto de reportagem relativo ao tema, para publicação no jornal do agrupamento 			

	Ling. Portuguesa	- Texto informativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar diversidade sintáctica na produção escrita; ✓ Produzir diferentes tipologias de texto (não literário) tendo em conta a sua estrutura formal específica. 			
	Ciências Físico- químicas	- Reacções Químicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender que a dinâmica dos ecossistemas resulta de uma interdependência entre seres vivos, materiais e processos; ✓ Reconhecer a necessidade de tratamento de materiais residuais, a fim de evitar a sua acumulação, considerando as dimensões económicas, ambientais, políticas e éticas. 			

Competências Gerais

G1	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
G2	Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
G3	Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
G4	Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
G5	Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.
G6	Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
G7	Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
G8	Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
G9	Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.
G10	Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

In: *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, pp.15, DEB (2001).

Anexo 19a - Avaliação da Acção de Formação

Gestão curricular e trabalho colaborativo entre professores de um Conselho de Turma de 8º ano de escolaridade

Modalidade: Círculo de estudos

Registo: CCPFC/ACC-50773/08

O preenchimento deste questionário visa a obtenção de dados sobre o modo como decorreu esta acção de formação. Assim, agradecemos que em cada parâmetro de avaliação assinale com uma cruz (X) a sua posição, de acordo com a escala, e redija os comentários no espaço destinado a esse efeito.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	- +				
	1	2	3	4	5
Pertinência das temáticas abordadas.					
Coerência da estrutura da acção.					
Adequação da metodologia de trabalho.					
Qualidade dos documentos de trabalho.					
Pertinência das tarefas propostas por sessão.					
Articulação com a sua prática profissional.					
Co-construção de conhecimento sobre as temáticas.					
Reflexão sobre a prática lectiva.					
Gestão do tempo.					
Relação formandos / formadoras.					
Colaboração entre os elementos do grupo de trabalho.					

Comentários sobre a acção:

ASPECTOS MAIS POSITIVOS AO NÍVEL DO:	
Desenvolvimento de competências nos alunos	Trabalho entre professores



ASPECTOS MENOS POSITIVOS AO NÍVEL DO	
Desenvolvimento de competências nos alunos	Trabalho entre professores

ASPECTOS PERTINENTES A ABORDAR NUMA PRÓXIMA ACÇÃO

Obrigada pela sua colaboração.



Anexo 19b - Avaliação da Acção de Formação

Gestão curricular e trabalho colaborativo entre professores de Ciências Físicas e Naturais

Modalidade: **Círculo de estudos**

Registo: **CCPFC/ACC-50772/08**

O preenchimento deste questionário visa a obtenção de dados sobre o modo como decorreu esta acção de formação. Assim, agradecemos que em cada parâmetro de avaliação assinale com uma cruz (X) a sua posição, de acordo com a escala, e redija os comentários no espaço destinado a esse efeito.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	- +				
	1	2	3	4	5
Pertinência das temáticas abordadas.					
Coerência da estrutura da acção.					
Adequação da metodologia de trabalho.					
Qualidade dos documentos de trabalho.					
Pertinência das tarefas propostas por sessão.					
Articulação com a sua prática profissional.					
Co-construção de conhecimento sobre as temáticas.					
Reflexão sobre a prática lectiva.					
Gestão do tempo.					
Relação formandos / formadoras.					
Colaboração entre os elementos do grupo de trabalho.					

Comentários sobre a acção:

ASPECTOS MAIS POSITIVOS AO NÍVEL DO	
Desenvolvimento de competências nos alunos	Trabalho entre professores



ASPECTOS MENOS POSITIVOS AO NÍVEL DO	
Desenvolvimento de competências nos alunos	Trabalho entre professores

ASPECTOS PERTINENTES A ABORDAR NUMA PRÓXIMA ACÇÃO

Obrigada pela sua colaboração.



**ANEXO 20A - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS REGISTOS DE CAMPO DE REUNIÕES E ACTAS DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS
EXPERIMENTAIS**

CONTEXTUALIZAÇÃO

Subjacente à elaboração dos Registos de Campo estiveram a observação de algumas reuniões e a análise das actas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

A análise de conteúdo dos Registos de Campo centrou-se em indícios e/ou evidências de aspectos relacionados com: Gestão do Currículo e Dinâmicas de Trabalho Docente.

As designações RC1_Dep, RC2_Dep (...) e RC12_Dep referem-se às unidades de registo retiradas dos Registos de Campo elaborados pela investigadora.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Evidências	<p>RC2_Dep – “A presença, nesta reunião, de um representante do Ensino Pré-escolar e outro do 1º Ciclo do Ensino Básico teve como intuito facilitar a concretização de articulações entre os vários níveis de Ensino (Pré, 1º, 2º e 3º Ciclos) quanto às actividades a propor para o Plano Anual de Actividades”</p> <p>RC4_Dep – “A professora da disciplina de TIC referiu que (...) para além das medidas adoptadas será implementada também, a realização de tarefas diferenciadas, de acordo com as características e interesses dos alunos (ver acta n.º 4)”</p> <p>RC5_Dep – “O facto dos professores deste departamento terem aderido a alguns projectos curriculares implicou a introdução de alterações na sequência programática, de modo a que os alunos já tenham abordado os conteúdos curriculares subjacentes à realização das actividades inerentes aos projectos. (...) A Coordenadora, no âmbito do Projecto em Rede, “sensibilizou os docentes da área Disciplinar de Ciências para a necessidade de uma maior articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Química”</p> <p>RC6_Dep – “As actividades propostas, no âmbito dos Projectos Eco-escolas e Porto de Saúde, contemplam articulações entre o Ensino Pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico. (...) “Os docentes da área disciplinar das Ciências Físicas e Naturais propõem a realização de uma acção de formação que aborde o tema Gestão Sustentável” (ver acta n.º 6). A temática sugerida é actual e permite estabelecer articulações curriculares entre as disciplinas de CN e CFQ, denotando ainda que estes professores estão conscientes da importância de formação para o seu desenvolvimento profissional”</p>

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Evidências	RC8_Dep – “A planificação inicial do 2º período à disciplina de Ciências da Natureza (5º ano) foi objecto de uma alteração sequencial atendendo à realização de uma actividade sobre a temática da água, em parceria com a entidade responsável pelo tratamento das águas residuais do concelho. Esta alteração à planificação revela flexibilidade curricular. A dinamização da actividade sobre a temática da água traduziu-se numa aprendizagem em contexto para os alunos. Os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos foram considerados na adequação das práticas lectivas das docentes das disciplinas de CN e CFQ. (...) A Educação Ambiental e o estabelecimento de parcerias voltam a surgir como prioridades educativas”

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Evidências	RC11_Dep – “ O aumento da carga horária à disciplina de Matemática é apontado pelos professores como factor determinante para a consolidação de conhecimentos e acompanhamento individualizado dos alunos” RC12_Dep – “A opção pelo recurso a materiais didácticos manipuláveis permite uma maior contextualização das aprendizagens, por sua vez a utilização das TIC poderá ser considerado como factor motivador das aprendizagens (...) A criação do blog interactivo revela uma preocupação com as TIC enquanto facilitadoras da divulgação de actividades e trabalhos dos alunos e motivadoras das aprendizagens”
	Planificação	RC2_Dep – “ A apresentação destas planificações não foi alvo de análise e discussão em grande grupo, o que transparece uma possível supremacia disciplinar” RC5_Dep – “ As planificações referentes ao 2º período serão reformuladas de modo a contemplarem os conteúdos não leccionados no 1º período”

BLOCO TEMÁTICO – **GESTÃO DO CURRÍCULO**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Avaliação	<p>RC3_Dep – “ A Coordenadora informou que o Conselho Pedagógico aprovou a realização de Provas de Conhecimento e solicitou que a nível de departamento fosse discutida a sua operacionalização. (...) foi consensual que no presente ano lectivo estas provas tenham o peso de um teste de avaliação (...) À semelhança do ano anterior, ficou decidido que os professores de Matemática formariam grupos de trabalho por anos de escolaridade de modo a elaborarem os enunciados escritos e critérios de correcção para as provas a serem aplicadas nos anos terminais de ciclo (4º, 6º e 9º anos), não se elaborando qualquer matriz”</p> <p>RC7_Dep – “A construção dos instrumentos a utilizar na avaliação de desempenho docente é objecto de uma auscultação de todos os docentes. A elaboração da Ficha Global de Avaliação das Aprendizagens visa a uniformização de critérios de avaliação e a preparação dos alunos para as provas de aferição e exames nacionais”</p> <p>RC8_Dep – “ No âmbito do Relatório da Inspeção foi salientada a (...) necessidade de elaborar em conjunto Provas escritas, por disciplina e ano de escolaridade, comuns a todos os alunos”</p> <p>RC12_Dep – “Os professores analisaram o impacto das medidas de recuperação/reforço e das formas de actuação adoptadas durante o ano lectivo, optando por manter e/ou implementar as seguintes: <i>“Avaliações diagnósticas; Avaliações formativas com correcções comentadas”</i></p>

BLOCO TEMÁTICO – **GESTÃO DO CURRÍCULO**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Constrangimentos	<p>RC1_Dep – “ O elevado número de professores (15) que se congregam neste departamento poderá constituir-se como um constrangimento à orgânica de trabalho das reuniões”</p> <p>RC5_Dep – “ Os motivos apresentados pelos professores para o não cumprimento das planificações centram-se exclusivamente nos alunos. (...) Os argumentos utilizados pelos professores para justificar as situações de aproveitamento e comportamento pouco satisfatórias continuam a ser de carácter externo aos mesmos”</p> <p>RC6_Dep – “ A justificação do decréscimo do aproveitamento dos alunos é única e exclusivamente atribuído aos mesmos. Não são definidas estratégias de superação das dificuldades, nem de desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo (...) O facto da docente de CFQ ter constatado esta realidade não a induziu a reflectir sobre as suas práticas e perspectivar o desenvolvimento de experiências educativas diferentes, contextualizando as situações problemáticas e estabelecendo articulações curriculares com a disciplina de Matemática. (...) A leitura e aprovação destes relatórios não suscitou qualquer discussão entre os professores do departamento, denotando alguma falta de auto-implicação por parte dos professores do departamento que não estão directamente envolvidos na concretização dos projectos”</p> <p>RC7_Dep – “Uma vez mais, o decréscimo do aproveitamento dos alunos é exclusivamente atribuído aos mesmos. As estratégias de superação não são analisadas em reunião de departamento curricular, facto que não permite a análise e discussão de práticas curriculares e de experiências educativas”</p> <p>RC9_Dep – “ Apenas se transmitiram as informações relativas à reunião de Conselho Pedagógico”</p> <p>RC11_Dep – “ Um período longo de espera para a substituição de professores condiciona o cumprimento das planificações didácticas e, por conseguinte, a gestão do currículo”</p> <p>RC12_Dep – “ as situações de menor índice de sucesso são unicamente justificadas pela falta de empenho e de hábitos de trabalho dos alunos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Evidências		<p>RC5_Dep – “O apelo da Coordenadora a uma maior colaboração entre os professores da área de CFN, talvez seja o reflexo de uma conversa informal estabelecida entre as investigadoras e alguns elementos do departamento”</p> <p>RC8_Dep – “ No âmbito do Relatório da Inspeção foi salientada a importância da realização de trabalho em equipa (...) Esta indicação da equipa de inspecção salienta a importância do trabalho colaborativo docente”</p> <p>RC12_Dep – “ A sugestão apresentada relativamente à elaboração conjunta de materiais pedagógicos pelos professores promove o trabalho colaborativo”</p>
	Mais-valias		<p>RC4_Dep – “O facto do trabalho desenvolvido pelos professores participantes no Projecto em Rede constituir um percurso de formação acreditado suscitou um interesse acrescido. Saliente-se a receptividade e o interesse dos professores do grupo 230 em realizar formação acreditada no âmbito do projecto e esta ser do seu interesse”</p>
	Constrangimentos	Elevado número de elementos	<p>RC1_Dep – “ O elevado número de professores (15) que se congregam neste departamento poderá constituir-se como um constrangimento à orgânica de trabalho das reuniões”</p>
		Falta de vontade/disponibilidade	<p>RC2_Dep – “ Os professores manifestaram alguma resistência em participar no Projecto em Rede, alegando uma sobrecarga de trabalho”</p>
		Ausência de debate	<p>RC3_Dep – “A aprovação do regimento interno não careceu de qualquer discussão prévia. (...) A “passividade” com que os professores aceitaram os referidos eixos foi notória. Saliente-se que não existiu qualquer questionamento ou reflexão sobre as implicações destes eixos na organização e prática docente”</p> <p>RC4_Dep – “A leitura da acta e as informações do Conselho Pedagógico não suscitaram quaisquer dúvidas, discussão ou pedidos de esclarecimento”</p> <p>RC5_Dep – “A apresentação dos critérios e procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação não foi alvo de qualquer discussão nem suscitou qualquer dúvida junto dos restantes elementos do Departamento”</p>
	Subgrupos de trabalho		<p>RC1_Dep – “ Constituíram-se grupos de trabalho por disciplina e ano de escolaridade para realizar as tarefas”</p> <p>RC2_Dep – “ As planificações didácticas foram elaboradas em pequenos grupos de trabalho cujo critério de constituição foi a leccionação da mesma disciplina e ano”</p> <p>RC3_Dep – “ À semelhança do ano anterior, ficou decidido que os professores de Matemática formariam grupos de trabalho por anos de escolaridade”</p>

ANEXO 20B - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS REGISTOS DE CAMPO DE REUNIÕES E ACTAS DA ÁREA CURRICULAR DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Subjacente à elaboração dos Registos de Campo esteve a observação de reuniões e a análise das actas da Área curricular das Ciências Físicas e Naturais.

A análise de conteúdo dos Registos de Campo centrou-se em indícios e/ou evidências de aspectos relacionados com: Gestão do Currículo e Dinâmicas de Trabalho Docente.

As designações RC1_CFN, RC2_CFN (...) e RC5_CFN referem-se às unidades de registo retiradas dos Registos de Campo elaborados pela investigadora.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Evidências	<p>RC1_CFN – “Apesar de no 8º ano a temática do “Ambiente” ser a privilegiada no âmbito do desenvolvimento dos PCT, não foi visível qualquer preocupação em estabelecer articulações curriculares entre os conteúdos programáticos das disciplinas de CN e CFQ. No entanto, estas articulações eram passíveis de serem realizadas, por exemplo: <i>Perturbações no equilíbrio dos ecossistemas</i> (CN) e <i>Influência da actividade humana na atmosfera terrestre e no clima</i> (CFQ)”</p> <p>RC2_CFN – “Face à receptividade manifestada no ano lectivo anterior pelos alunos e professores do 1º ciclo no âmbito do Projecto Experimenteca, o Agrupamento propôs à Câmara Municipal que, uma das áreas a ser desenvolvida nas Actividades de Enrichimento Curricular estivesse relacionada com as Ciências Experimentais. Esta proposta foi aceite e foram contratados pela Câmara Municipal dois elementos para assegurarem a dinamização da mesma. Nesta reunião estiveram presentes os 16 professores do 1º ciclo que asseguram a leccionação dos 3º e 4º anos nas diferentes unidades pedagógicas (escolas de 1º ciclo) que constituem o Agrupamento, bem como 2 elementos contratados pela Câmara Municipal no âmbito das AEC e as 2 docentes de CFQ. (...) É de salientar a preocupação em articular as actividades a desenvolver no âmbito do Projecto Ciências Experimentais com os conteúdos leccionados na área do Estudo do Meio”</p> <p>RC3_CFN – “Saliente-se a preocupação de estabelecer articulações com a Formação Cívica e de contextualizar a comemoração do “Dia Eco-Escolas” no âmbito da “Semana do Ambiente” (...) A presença da docente da Área de Projecto deveu-se ao facto dos dados recolhidos terem sido tratados no âmbito desta área curricular não disciplinar cujas actividades lectivas a desenvolver são no âmbito das TIC”</p>
	Planificação	<p>RC1_CFN – “A gestão curricular efectuada privilegiou as sequências programáticas em vigor no ano anterior e as apresentadas nos manuais escolares adoptados”</p> <p>RC2_CFN – “Atendendo aos conteúdos programáticos a leccionar na área de Estudo do Meio, foram planificadas actividades experimentais a desenvolver com os alunos dos 3º e 4º anos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Mais-valias	<p>RC4_CFN – “As actividades planificadas visam apoiar e reforçar os conteúdos leccionados na Área Estudo do Meio”</p> <p>RC5_CFN – “ As actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto Eco-escolas revelam uma preocupação com a temática ambiental, numa perspectiva de colaboração docente que potencia uma abordagem interdisciplinar</p>
	Constrangimentos	<p>RC1_CFN – “por falta de formação no âmbito de técnicas laboratoriais, uma parte do equipamento não era utilizado”</p> <p>RC4_CFN – “O balanço das actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto Ciências Experimentais foi considerados positivo pelas docentes responsáveis pela sua dinamização, lamentando-se, no entanto, a situação de alguma falta de material”</p>

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Evidências		<p>RC1_CFN – “Não houve discussão das propostas apresentadas nem partilha de experiências vivenciadas noutras escolas”</p> <p>RC5_CFN – “ As actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto Eco-escolas revelam uma preocupação com a temática ambiental, numa perspectiva de colaboração docente”</p>
	Mais-valias	Interdisciplinaridade	<p>RC5_CFN – “ As actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto Eco-escolas revelam uma preocupação com a temática ambiental, numa perspectiva de colaboração docente que potencia uma abordagem interdisciplinar”</p>
	Constrangimentos	Falta de disponibilidade	<p>RC1_CFN – “A receptividade à participação no Projecto em Rede foi positiva, à excepção de um elemento que, por excesso de solicitações, se mostrou indisponível”</p>

ANEXO 21 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS REGISTOS DE CAMPO – REUNIÕES E ACTAS DE UM CONSELHO DE TURMA (8ºB) E PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

CONTEXUALIZAÇÃO

Subjacente à elaboração dos Registo de Campo, estiveram a observação de reuniões, a análise das actas de um Conselho de Turma (8ºB) e do respectivo Projecto Curricular de Turma.

A análise de conteúdo dos Registos de Campo centrou-se em indícios e/ou evidências de aspectos relacionados com: Gestão do Currículo e Dinâmicas de Trabalho Docente.

As designações RC1_CT, RC2_CT (...) e RC7_CT referem-se às unidades de registo retiradas dos Registos de Campo elaborados pela investigadora.

A designação RC_PCT refere-se às unidades de registo retiradas do Registo de Campo referente ao Projecto Curricular de Turma.

A designação RFX_CT refere-se às unidades de registo retiradas da reflexão conjunta elaborada pelos professores do Conselho de Turma.

A designação RFX_DT refere-se às unidades de registo retiradas da reflexão elaborada pelo Director de Turma.

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Evidências	<p>RC1_CT – “O aluno com Necessidades Educativas Especiais é acompanhado por uma tarefaira em contexto de sala de aula. O horário escolar e o programa educativo deste aluno foram adaptados às necessidades do mesmo. (...) A opção pela abordagem do tema Educação Ambiental resultou de uma auscultação aos alunos no final do ano lectivo anterior.”</p> <p>RC2_CT – “Face aos problemas detectados nos alunos (ausência de hábitos e métodos de trabalho, pouca concentração/atenção) o Conselho de Turma decidiu implementar algumas estratégias de superação, nomeadamente: registar as situações que se justifiquem na “<i>folha de ocorrências</i>” e utilizar a caderneta do aluno para comunicar ao encarregado de educação essas situações. A Directora de Turma informou que iria desencadear esforços no sentido de envolver os pais e encarregados de educação nos processos de ensino e aprendizagem dos seus educandos. (...) De modo a permitir a realização de algumas articulações e actividades, a generalidade dos professores mostrou disponibilidade para fazer algumas alterações na sequência programática dos conteúdos. (...) O contributo do professor de Educação Física sugeria a realização de um Percurso Pedestre pelas margens do Rio Leça, de modo a que os alunos constatassem focos de poluição existentes. Esta proposta foi discutida e aceite pelo Conselho de Turma.”</p> <p>RC3_CT – “É visível uma preocupação em estabelecer articulações interdisciplinares. (...) Importa salientar que o Conselho de Turma reconheceu mais-valias no desenvolvimento destas actividades interdisciplinares, como por exemplo um maior interesse e empenho por parte dos alunos. (...) O CT elaborou, para os alunos (...) Planos de Recuperação individuais onde constam as dificuldades diagnosticadas e estratégias necessárias para as colmatar. Estes planos serão dados a assinar aos respectivos Encarregados de Educação”</p> <p>RC4_CT – “As professoras de CN e CFQ mostraram-se disponíveis para planificar uma ou duas aulas de 90 minutos, cuja leccionação ocorrerá em regime de co-docência”</p> <p>RC5_CT – “O Conselho de Turma propôs a realização de uma visita de estudo à Fundação de Serralves e ao Pavilhão da Água como actividade interdisciplinar entre a generalidade das áreas curriculares, com excepção de Francês, História e</p>

		<p>Educação Física”</p> <p>RFX_DT – “Um “convite” para um encontro informal foi colocado no Livro de Ponto da turma e, no dia 23 de Janeiro, reuniram alguns professores do Conselho de Turma do 8º B (estiveram ausentes os professores de Área de Projecto, História e Educação Física) para em conjunto pensarem e proporem actividades a desenvolver com a turma, no âmbito do seu projecto – Educação Ambiental!</p> <p>RFX_DT – “No decurso da conversa foi lançada a proposta de visitar os Jardins de Serralves (proposta já feita pelo Departamento da Expressão Artística, para alunos do 8º ano de escolaridade) e o Pavilhão da Água, no Porto, e imediatamente, os professores pensaram e explicaram como poderiam “encaixar” esta actividade nos conteúdos a leccionar, quais as competências que poderiam desenvolver, bem como quais as actividades a desenrolar, de modo a retirar o máximo proveito da hipotética visita. Também ficou definido o produto final a apresentar e o contributo de cada disciplina para a sua criação”</p>
--	--	--

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Planificação	<p>RC1_CT – “A directora de turma solicitou que cada professor adequasse o plano curricular da sua disciplina ao tema a abordar e entregasse a respectiva planificação na reunião seguinte”</p> <p>RC2_CT – “Foi proposto (pela DT) a realização de reuniões de trabalho de carácter informal para estabelecer a articulação interdisciplinar e a planificação de possíveis actividades”</p> <p>RC4_CT – “Neste sentido foi reforçada pelo DT a necessidade de continuar a realizarem-se reuniões de trabalho de carácter informal para estabelecer a articulação interdisciplinar e a planificação de possíveis actividades”</p>
	Avaliação	<p>RC3_CT – “A ficha de registo de auto-avaliação preenchida pelos alunos às diferentes áreas curriculares revela alguma incoerência entre as expectativas dos alunos e os resultados da avaliação do primeiro período. O Conselho de Turma não apontou qualquer justificação para a incoerência existente entre a auto-avaliação dos alunos e os resultados da avaliação do 1º período”</p> <p>RC6_CT – “Segundo o Conselho de Turma a maturidade dos alunos condiciona o respectivo processo de auto-avaliação. (...) Os resultados de avaliação dos alunos foram objecto de uma análise e da definição de estratégias de superação a implementar no 3º período”</p> <p>RC7_CT – “Continuaram a verificar-se disparidades entre as propostas de auto-avaliação dos alunos e as dos professores. O motivo evocado para justificar este facto voltou a ser a falta de maturidade e de responsabilidade dos alunos no preenchimento das fichas de registo de auto-avaliação. (...) As estratégias implementadas surtiram efeitos positivos no aproveitamento global dos alunos, todavia o mesmo não se verificou ao nível do comportamento global dos alunos da turma”</p>

		<p>RFX_DT – “A avaliação da actividade “Percurso pedestre à nascente do Rio Leça”, onde estiveram envolvidas as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Visual, Design de Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Área de Projecto e Formação Cívica, é por mim considerada bastante positiva pois decorreu como previsto e foi notório o interesse, empenho e entusiasmo demonstrado pelos alunos e professores no seu decurso. Foi, sem dúvida uma mais-valia para alunos e professores”</p> <p>RFX_CT – “Quanto à actividade planeada no âmbito do projecto da turma, importa referir que o “Percurso pedestre à nascente do Rio Leça”, onde estiveram envolvidas as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Visual, Design de Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Área de Projecto e Formação Cívica, decorreu como previsto, tendo os alunos demonstrado muito interesse, empenho e entusiasmo no decurso da mesma.</p> <p>RFX_DT – “Neste encontro [preparação Visita a Serralves e Pavilhão da Água] senti mais disponibilidade, mais entusiasmo, mais vontade em participar/colaborar e maior organização por parte dos presentes. (...) [justificações apresentadas] o facto de já ser a segunda actividade que se planeia em conjunto; - o facto de alguns professores já terem verificado as mais-valias de um trabalho em “parceria”; - o facto de alguns professores já terem verificado o entusiasmo por parte dos alunos na consecução de alguns trabalhos”</p>
	<p>Mais-valias</p>	<p>RC2_CT – “O tema Educação Ambiental será abordado numa perspectiva transversal incluindo nas áreas curriculares não disciplinares”</p> <p>RC4_CT – “A Directora de Turma realçou o facto do Projecto em Rede ambicionar o desenvolvimento de actividades, com os alunos do 8ºB, que proporcionem uma abordagem articulada e integrada das aprendizagens das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, por forma a evidenciar as relações de interdependência entre as várias áreas do saber”</p> <p>RC3_CT – “importa salientar que o Conselho de Turma reconheceu mais-valias no desenvolvimento destas actividades interdisciplinares, como por exemplo um maior interesse e empenho por parte dos alunos (...) É visível uma preocupação em estabelecer articulações interdisciplinares promotoras do desenvolvimento de competências nos alunos, recorrendo a técnicas de pesquisa e tratamento de informação em formato electrónico e, posteriormente, a sua divulgação através de um artigo de reportagem publicado no Jornal do Agrupamento. (...) O Percurso Pedestre foi uma actividade com grande aceitação por parte dos alunos e dos professores, pois permitiu o desenvolvimento de várias aprendizagens em contexto”</p> <p>RFX_CT – “ Os docentes consideram que esta actividade [Percurso Pedestre] foi uma mais-valia para os alunos pois possibilitou o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão crítica, da observação e da curiosidade científica, para além da abertura de espírito e disponibilidade para a mudança”</p> <p>RFX_DT – “Enquanto DT tentarei que se proporcionem momentos de articulação entre as várias disciplinas para que possam surgir algumas/mais e diferentes situações de aprendizagem “reais”, ou seja, situações em que os jovens tenham um papel activo na construção de um conhecimento e que este seja contextualizado”</p>

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas	Mais-valias	<p>RC5_CT – “A proposta desta visita de estudo denota uma preocupação dos professores em estabelecer relações de interdisciplinaridade e de promover aprendizagens em contexto real”</p> <p>RC6_CT – “As actividades desenvolvidas no âmbito da Área de Projecto foram do interesse dos alunos e permitiram estabelecer articulações com outras áreas disciplinares e o desenvolvimento de várias competências, rentabilizando as TIC como uma ferramenta facilitadora da construção de conhecimento. (...) As actividades desenvolvidas em Formação Cívica foram do agrado dos alunos pois, segundo a docente, permitiram contextualizar as aprendizagens”</p> <p>RC7_CT – “As tarefas desenvolvidas na disciplina de Educação Visual, no âmbito da concretização das actividades do Projecto em Rede foram do agrado dos alunos, traduzindo-se em maiores índices de empenho e, por conseguinte, de sucesso das aprendizagens (...) A construção e desenvolvimento de um blogue sobre a temática “Os quatro elementos da Natureza” permitiu que os alunos estabelecessem articulações entre diferentes áreas curriculares. Neste sentido constituiu uma mais-valia no desenvolvimento de competências dos alunos”</p>
	Constrangimentos	<p>RC2_CT – “Destaca-se a professora de Inglês que se revelou um pouco reticente quanto à necessidade de apresentar uma planificação didáctica anual para esta turma.”</p> <p>RC3_CT – “As razões apontadas pela docente de Ciências Físico-Químicas para justificar o insucesso dos alunos são extrínsecas à mesma. (...) A proposta de mudança de sala visa colmatar as dificuldades de concentração dos alunos associadas ao último tempo da manhã num laboratório com 4 bancadas de trabalho. Em nossa opinião, esta mudança de sala irá privilegiar o trabalho individual e a realização de actividades experimentais”</p> <p>RC5_CT – “O insucesso dos alunos é justificado pelos professores por factores de natureza extrínseca aos próprios, salientando que a diversificação de estratégias não surte os efeitos desejados (...) Os recursos didácticos utilizados na leccionação das aulas das diferentes disciplinas são construídos individualmente e são comuns a todas as turmas do 8º ano de escolaridade. (...) Os professores das várias disciplinas solicitam aos alunos a realização de trabalhos de grupo, os quais se repercutem na avaliação final dos alunos. Entendemos que os temas propostos e a avaliação destes trabalhos poderia ser interdisciplinar, permitindo aos alunos perceber as inter-relações dos saberes”</p> <p>RC6_CT – “O Conselho de Turma responsabiliza os alunos pelos níveis de sucesso insatisfatórios, salvaguardando que as estratégias implementadas, durante o 2º período, foram criteriosamente seleccionadas. (...) Não foram definidas estratégias para melhorar o comportamento global dos alunos da turma”</p>

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Elaboração	<p>RC1_CT – “A elaboração do PCT obedece a uma estrutura predefinida pelo agrupamento”</p> <p>RC2_CT – “A DT solicitou que os professores que asseguram a leccionação das áreas curriculares não disciplinares lhe entregassem as planificações anuais (...) O tema Educação Ambiental será abordado numa perspectiva transversal incluindo nas áreas curriculares não disciplinares”</p> <p>RC3_CT – “O CT elaborou, para os alunos em questão, Planos de Recuperação individuais onde constam as dificuldades diagnosticadas e estratégias necessárias para as colmatar”</p> <p>RC5_CT – “Tornou-se perceptível que as estratégias definidas para os alunos com Plano de Recuperação não estão a surtir efeito, todavia não se discutiram os motivos nem se delinearam novas estratégias”</p> <p>RC_PCT – “O PCT é construído ao longo do ano lectivo e tem por referência uma minuta orientadora que contempla várias dimensões (Consultar Registo de Campo PCT) (...) No PCT consta uma caracterização detalhada de cada aluno, identificando-se os principais problemas influentes no aproveitamento escolar”</p> <p>RFX_DT – “Depois de ter sido DT durante dois anos consecutivos senti necessidade de integrar um tema aglutinador e transversal, como tema projecto, na minha Direcção de Turma. Esta necessidade resultou do facto de ter constatado que a envolvimento dos docentes do meu Conselho de Turma na construção do Projecto Curricular de Turma era praticamente nula, trabalhando cada um por si só e para si só e pelas suas disciplinas, não se conseguindo sentir e visualizar um elo de ligação entre eles (professores) e elas (disciplinas).</p> <p>RFX_DT – “Enquanto DT ia actualizando o PCT com as informações recolhidas nas reuniões de Conselho de Turma, dos encontros informais com os vários professores e com o material fornecido pelos docentes (programas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares). Sentia e via que o PCT era mais um documento burocrático relativo aos alunos de uma turma”</p> <p>RFX_DT – O Conselho de Turma, em reunião, aprovou a minha proposta, tendo também ficado delineado que, em próxima reunião, seriam apresentadas grelhas que traduzissem possíveis actividades interdisciplinares.</p> <p>RFX_DT – “pensando nas vantagens de um trabalho de pares/grupo (...) Nasceria, assim, um projecto inter turmas, onde os alunos teriam a oportunidade de pesquisar, reflectir e construir documentação, com base nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, para posterior divulgação junto da Comunidade Educativa.</p>

BLOCO TEMÁTICO – GESTÃO DO CURRÍCULO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Projecto Curricular de Turma	Mais-valias	<p>RFX_CT – “ (...) foi notório o interesse, empenho e entusiasmo demonstrados pelos alunos e professores no seu decurso. (...) Foi, sem dúvida, uma mais-valia para alunos e professores”</p> <p>RFX_DT – “ A avaliação da actividade “Percurso pedestre à nascente do Rio Leça”, onde estiveram envolvidas as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Visual, Design de Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Área de Projecto e Formação Cívica, é por mim considerada bastante positiva pois decorreu como previsto e foi notório o interesse, empenho e entusiasmo demonstrado pelos alunos e professores no seu decurso. Foi, sem dúvida uma mais-valia para alunos e professores”</p>
	Constrangimentos	<p>RC2_CT – “É notória a predominância de uma cultura de individualismo na elaboração das planificações das áreas curriculares não disciplinares, apesar dessas planificações serem da competência de todo o conselho de turma”</p> <p>RC3_CT – “As estratégias delineadas nos Planos de Recuperação são comuns para a generalidade dos alunos, não sendo apresentadas propostas de diferenciação curricular a qualquer disciplina”</p> <p>RC_PCT – “O PCT apresenta-se como um documento burocrático, resultante da compilação de diferentes informações de modo acrítico e pouco reflexivo. Esta observação comprova-se pela ausência de uma avaliação periódica do efeito das actividades/estratégias de superação dos problemas detectados nos alunos da turma. (...) Note-se que as actividades/estratégias de superação definidas são comuns para todos os alunos, apesar dos problemas detectados poderem ser distintos. (...) Não constam no PCT adequações curriculares efectuadas às diferentes áreas disciplinares tendo em consideração o contexto específico dos alunos da turma. (...) As articulações curriculares estabelecidas não estão evidenciadas no PCT, excepto uma grelha de articulações referente a uma actividade – Percurso Pedestre – elaborada no âmbito do Projecto em Rede (...) Os critérios de avaliação são remetidos para os dossiers de departamento, não se considerando as especificidades dos alunos da turma. (...) A planificação anual de Área de Projecto contempla o item interdisciplinaridade, apontando apenas as disciplinas, sem referência às temáticas em articulação. A avaliação final do impacto do PCT nos alunos da turma está ausente, bem como possíveis sugestões a implementar no próximo ano lectivo”</p>

BLOCO TEMÁTICO – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Colaboração docente	Evidências	<p>RFX_DT - De encontros informais ...nasceu a iniciativa de nas turmas A e C também se abordarem sub temas relacionados com o Ambiente, nas sessões de Formação Cívica.</p> <p>RC1_CT – “Note-se a solicitação feita pela Directora de Turma aos professores de Português Funcional, Matemática Funcional e Desporto Escolar para que estes colaborativamente elaborem o Programa Educativo do aluno com NEE”</p> <p>RC2_CT – “Foi notória a solicitação de colaboração entre alguns professores para, em conjunto com os alunos da turma, construírem um livro relacionado com a temática Educação Ambiental”</p> <p>RC4_CT – “As professoras de CN e CFQ mostraram-se disponíveis para planificar uma ou duas aulas de 90 minutos, cuja leccionação ocorrerá em regime de co-docência (...) A Professora de TIC disponibilizou-se para criar uma disciplina na Plataforma Moodle na página da Escola, onde serão inscritos os professores deste Conselho de Turma e as responsáveis pelo Projecto em Rede.”</p> <p>RC6_CT – “A visita de estudo organizada colaborativamente entre os professores de Geografia, Educação Visual, Design de Comunicação, Educação Tecnológica, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas”</p> <p>RFX_DT – “Um “convite” para um encontro informal foi colocado no Livro de Ponto da turma e, no dia 23 de Janeiro, reuniram alguns professores do Conselho de Turma do 8º B (estiveram ausentes os professores de Área de Projecto, História e Educação Física) para em conjunto pensarem e proporem actividades a desenvolver com a turma, no âmbito do seu projecto – Educação Ambiental!</p>
	Mais-valias	<p>RC3_CT – “Importa salientar que o Conselho de Turma reconheceu mais-valias no desenvolvimento destas actividades interdisciplinares, como por exemplo um maior interesse e empenho por parte dos alunos.”</p> <p>RC6_CT – “A visita de estudo organizada colaborativamente entre os professores de Geografia, Educação Visual, Design de Comunicação, Educação Tecnológica, Ciências Naturais e Ciências Físico-químicas foi considerada uma mais-valia para os alunos na medida em que permitiu estabelecer articulações entre várias áreas disciplinares e o contacto directo com situações do dia-a-dia que contextualizam as aprendizagens abordadas em sala de aula”</p> <p>RFX_CT – “Julgo que de um trabalho em conjunto resultarão mais vantagens em termos de aprendizagem/ desenvolvimento de competências nos e com os alunos. (...) o facto de alguns professores já terem verificado as mais-valias de um trabalho em “parceria”</p> <p>RFX_DT – “mais uma vez verifico que a disponibilidade consciente e consistente por parte dos docentes e o trabalho colaborativo são peças fundamentais para implementação de projectos e para um maior envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem”</p>
	Constrangimentos	<p>RC2_CT – “É notória a predominância de uma cultura de individualismo na elaboração das planificações das áreas curriculares não disciplinares, apesar dessas planificações serem da competência de todo o conselho de turma”</p> <p>RC4_CT – “As reservas em colaborar no Projecto em Rede manifestadas pelo CT no final do 1º período</p>

		resultaram da interpretação de uma informação que os induziu, erroneamente, a pensar que apenas seriam acreditadas acções de formação no âmbito da didáctica específica e das TIC”
--	--	--

**ANEXO 22 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PERCURSO FORMATIVO COM DOZE PROFESSORES DE UM CONSELHO DE TURMA (8º
ANO DE ESCOLARIDADE)**

SESSÃO: CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DE UM CONSELHO DE TURMA (8º ANO)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*, (pp. 23-28). Lisboa: Ministério da Educação e o Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro, art. 2º para se pronunciarem sobre: **i)** o entendimento teórico dos conceitos de *currículo* e *gestão curricular*, **ii)** as evidências destes conceitos nas suas práticas profissionais e **iii)** evidências dos princípios orientadores inerentes à organização e gestão do currículo.

A finalidade do ponto **i)** era promover o debate interpares. A análise de conteúdo focaliza-se nos pontos **ii)** e **iii)** de modo a averiguar o modo como estes conceitos estão a ser reinterpretados na prática.

As designações PFCT_G1, PFCT_G2 e PFCT_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores do Conselho de Turma que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Evidências	Currículo	<p>PFCT_G1 – “considerar que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, próprias de cada escola, é algo um pouco desfasado da realidade. Tal deve-se ao facto de, por exemplo, ao serem aplicados exames nacionais, as características próprias de cada escola são postas de lado, para dar prioridade aos conteúdos do currículo nacional”</p> <p>PFCT_G2 – “o currículo constitui o programa acrescido das competências a desenvolver por ano e nível de escolaridade; das estratégias e actividades a implementar; dos instrumentos/materiais a utilizar, os tipos e momentos de avaliação a aplicar, bem como dos níveis de desempenho esperados nas várias etapas que constituem o programa”</p> <p>PFCT_G3 – “Conjunto de aprendizagens, actividades, recursos e instrumentos de avaliação, concebidos com base nas competências essenciais definidas para o Ensino Básico e adaptadas ao tempo e ao contexto escolar”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Evidências	Gestão curricular	<p>PFCT_G1 – “a gestão do currículo passa pela programação da calendarização dos conteúdos provenientes do Ministério e da planificação de actividades conjuntas ocasionais realizadas em reuniões de Departamento e de Conselho de Turma. Este processo está em constante reformulação para dar resposta à diversidade e especificidade de cada aluno e turma”</p> <p>PFCT_G2 – “consiste (...) em reformular as planificações, as actividades/as estratégias; os materiais didácticos as metodologias pedagógicas e os instrumentos de avaliação, visando permitir o sucesso educativo de todos os discentes. Esta prática é corrente e efectua-se ao longo do ano lectivo, sendo dada a conhecer nas reuniões de Departamento Curricular e nos Conselhos de Turma”</p> <p>PFCT_G3 – “Gestão e adaptação do currículo nacional à realidade da escola através do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Escola e trabalhados, articulados e organizados, ao nível das turmas, na forma de Projectos Curriculares de Turma”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Princípios	a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;	Muito Evidente
		<p>PFCT_G1 – “A articulação na nossa escola tem-se vindo a manifestar mais frequentemente entre o 1º, 2º e 3º ciclo. As docentes do 1ºciclo têm comparecido, sempre que solicitadas, às reuniões de Departamento ou de grupo disciplinar”</p>
		Pouco Evidente
	b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;	<p>PFCT_G2 – “Esta articulação começou recentemente a ser aplicada. Essa necessidade resultou sobretudo da urgência em suprir lacunas verificadas essencialmente na língua materna e na Matemática, bem como noutras áreas curriculares”</p> <p>PFCT_G3 – “Esta foi uma das lacunas detectadas a nível de escola e que está a ser trabalhada para ultrapassar as deficiências encontradas”</p>
		Muito Evidente
		<p>PFCT_G1 – “A avaliação constitui um instrumento regulador das aprendizagens. Os critérios de avaliação e os instrumentos a utilizar são definidos em reunião de departamento curricular”</p> <p>PFCT_G2 – “Para regular as aprendizagens são efectuados testes de Avaliação Sumativa, Formativa e Diagnostica. Nesta escola temos Provas de Conhecimento a Língua Portuguesa e a Matemática com o objectivo de familiarizar os alunos com os exames de avaliação externa”</p> <p>PFCT_G3 – “O currículo e a avaliação são adaptados a nível dos Projectos Curriculares de Turma e utiliza-se avaliação diagnostica, formativa e sumativa”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Princípios	c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;	Muito Evidente	PFCT_G1 – “Dadas as dificuldades manifestadas pelos nossos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a Escola optou por trabalhar, preferencialmente os conteúdos destas disciplinas em Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Em Formação Cívica são tratados temas com vista à formação integral do indivíduo”
		Pouco evidente	PFCT_G2 – “a articulação de saberes está numa fase embrionária (...) Esta articulação e contextualização de saberes salienta-se essencialmente, ao nível de projectos curriculares de turma, como é o caso do 8º B” PFCT_G3 – “A obrigatoriedade, imposta pelo Ministério da Educação, de focalizar a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado para o reforço de competências das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, condiciona a articulação de saberes das várias disciplinas”
	d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;	Muito Evidente	PFCT_G1 – “A escola tem regras que constam do Regulamento Interno e objectivos definidos no Projecto Educativo que têm como finalidade formar cidadãos conscientes e responsáveis. Estas regras que são observadas e cumpridas pela generalidade da comunidade escolar”
		Pouco evidente	PFCT_G2 – “Esta preocupação com a cidadania está centralizada na Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, leccionada pelo director de Turma” PFCT_G3 – “O tema da educação para a cidadania está, normalmente, restrito à área curricular não disciplinar de Formação Cívica (...) O tema da Educação Ambiental com carácter transversal na turma 8ºB é uma novidade”

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Princípios	e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;	Muito Evidente	PFCT_G1 – “A integração das dimensões teórica e prática são visíveis no horário dos alunos do 3º ciclo onde há desdobramento do horário nas disciplinas de Ciências Físico-químicas e Ciências Naturais, de modo a possibilitar a realização de actividades experimentais”
		Pouco evidente	PFCT_G2 – “A preocupação com o cumprimento das planificações, que em muitas Áreas Curriculares Disciplinares são muito extensas, e a reduzida carga horária atribuída às mesmas, não permite valorizar as aprendizagens experimentais, sobretudo nas disciplinas mais teóricas” PFCT_G3 – “Por vezes, a extensão dos programas não permite a realização de tantas aprendizagens experimentais quanto seria recomendável. No entanto, é de salientar a dinamização das Ciências Experimentais no 1º Ciclo”
	f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;	Muito Evidente	PFCT_G1 – “Os horários são feitos de acordo com o determinado pelo Ministério da Educação. Quando há necessidade de facultar aos alunos aulas de recuperação, estas são marcadas de modo a não a que não haja uma sobrecarga lectiva nesse dia” PFCT_G2 – “Salienta-se que um número significativo de alunos frequenta aulas de recuperação o que aumenta a sua carga horária semanal. Contudo, há a preocupação, por parte da escola, em distribuir a carga horária de forma equilibrada” PFCT_G3 – “Há a preocupação da escola em conceber horários equilibrados, atribuindo por turma o maior número possível de tardes livres para os alunos poderem estudar”
	g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;	Muito Evidente	PFCT_G1 – “A autonomia da Escola está patente quando esta criou o seu Projecto Educativo e definiu como lema “ <i>Por uma escola diferente, por uma escola de afectos</i> ”” PFCT_G2 – “Na escola criaram-se programas educativos especiais destinados a alunos em risco de abandono escolar de modo a garantir a estes jovens o desenvolvimento de competências que os prepare para a vida activa, nomeadamente com a criação de uma turma PIEF/CEF” PFCT_G3 – “O reconhecimento deste tipo de autonomia e preocupação de flexibilização do currículo nacional e adaptação ao contexto da escola está patente no Projecto Curricular de Escola e até na oferta de um curso PIEF/CEF”

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Princípios	<p>h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;</p>	<p>Muito Evidente</p> <p>PFCT_G2 – “Nesta escola os alunos e os docentes dispõem de um vasto leque de recursos educativos, nomeadamente com computadores portáteis, quadros interactivos, máquinas fotográficas digitais, projectores multimédia, entre outros, além de um bom auditório que comporta duas a três turmas, o que possibilita a frequente utilização das tecnologias de informação e comunicação e, consequentemente, o incremento das competências”</p> <p>PFCT_G3 – “Nesta escola existe uma grande variedade de recursos ligados àsTIC (...) que permitem utilizar diferentes metodologias e estratégias de ensino na melhoria das aprendizagens e que são utilizados com regularidade pelo corpo docente”</p>
		<p>Pouco Evidente</p> <p>PFCT_G1 – “Nem sempre é possível recorrer às tecnologias de informação e comunicação por falta de equipamento específico na maioria das salas de aula”</p>
	<p>i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.</p>	<p>Muito Evidente</p> <p>PFCT_G1 – “Foi criada a turma PIEF (Projecto de Integração, Educação e Formação) que é constituída por alguns alunos que além de ainda não terem adquirido as competências essenciais definidas para as disciplinas também já tinham abandonado a escola. Este tipo de curso tem como objectivo eliminar o trabalho infantil e prevenir o abandono escolar. Além disso, existe também alunos que usufruem de um currículo alternativo pois manifestam inúmeras dificuldades de aprendizagem.”</p> <p>PFCT_G2 – “Esta escola está sensibilizada para a problemática do abandono escolar (...) A este respeito têm vindo a ser criados cursos de PIEF e PIEF/CEF, com o objectivo fulcral de reintegrar alunos no percurso escolar, possibilitando-lhes a conclusão da escolaridade obrigatória.</p> <p>PFCT_G3 – “A escola tem em atenção a problemática do abandono escolar e tem vindo a criar cursos PIEF/CEF que permitem reintegrar alunos que abandonaram o seu percurso escolar. Estes cursos têm tido algum êxito permitindo manter na escola, reinserir ou até, reintegrar no ensino regular alguns alunos.”</p>

SESSÃO: COLABORAÇÃO DOCENTE

PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DE UM CONSELHO DE TURMA (8º ANO)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29 e se pronunciassem sobre: **i)** o entendimento teórico atribuído ao conceito *trabalho colaborativo* e **ii)** as evidências de trabalho colaborativo na prática profissional e as vantagens e desvantagens que lhe estão inerentes. A análise de conteúdo focaliza-se no ponto **ii)** de modo a averiguar o modo como este conceito está a ser reinterpretado na prática. As designações PFCT_G1, PF CT_G2 e PFCT_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores do Conselho de Turma que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – COLABORAÇÃO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho colaborativo	Evidências	<p>PFCT_G1 – “A prática diária diz-nos que é difícil colocar em prática o trabalho colaborativo, que entendemos como sendo um trabalho conjunto entre professores que visam alcançar um objectivo comum: melhorar o processo de ensino e aprendizagem”</p> <p>PFCT_G2 – “é um processo que implica o Trabalho de um grupo de professores que pode pertencer ou não ao mesmo Conselho de turma. Implica tempo disponível, abertura, partilha de ideias e vontade de inovar. A prática diária diz-nos que o trabalho colaborativo ainda é uma novidade e uma metodologia inovadora”</p> <p>PFCT_G3 – “o trabalho colaborativo exige um envolvimento dos docentes na fase de planificação estratégica que permita definir os objectivos do trabalho, as tarefas envolvidas e os resultados visados. Na prática, os professores, normalmente, apenas trabalham em conjunto quando os imperativos normativos assim o exigem, em determinadas fases dos períodos lectivos (reuniões de área disciplinar, departamento, conselho de turma, etc.). Raramente, ou nunca, se promovem reuniões de trabalho para analisar a prática diária (observação, estratégias, instrumentos, actividades, etc.) entre professores. As únicas excepções serão actividades extracurriculares e algumas áreas curriculares não disciplinares”</p>

BLOCO TEMÁTICO – COLABORAÇÃO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho colaborativo	Mais-valias	Partilha de materiais e experiências	PFCT_G1 – “Promove a partilha de materiais” PFCT_G2 – “Partilha de ideias e materiais”
		Trabalho docente	PFCT_G1 – “A prática diz que um trabalho colaborativo vai interligar conteúdos e automaticamente, competências, proporcionando um contacto mais dinâmico com as matérias a serem ministradas e consequentemente uma melhor assimilação de conhecimentos” PFCT_G2 – “Interligação de conteúdos e articulação curricular”
		Desenvolvimento profissional	PFCT_G1 – “Promove o espírito crítico” PFCT_G2 – “Promove o nosso desenvolvimento profissional”
		Processos de ensino e aprendizagem	PFCT_G1 – “Desenvolvimento de novas estratégias e metodologias para abordar conteúdos” PFCT_G2 – “Aulas mais dinâmicas e que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Permite ensinar mais e melhor” PFCT_G3 – “Permite o debate e análise de ideias, estratégias e metodologias que se traduzem em mais-valias para o processo de ensino e aprendizagem”
		Relações interpessoais	PFCT_G1 – “Dinamiza a comunidade educativa. Promove as relações pessoais” PFCT_G2 – “Promove as relações pessoais professor/professor e professor/aluno” PFCT_G3 – “Conduz a um ambiente de trabalho mais agradável, motivador e enriquecedor, entre professores. Conduz a aprendizagens mais ricas, abrangentes, motivadoras e efectivas. Conduz a resultados finais mais ambiciosos e por vezes com maior aproximação a situações reais ou com aplicabilidade no dia-a-dia”
	Constrangimentos	Cumprimento do programa	PFCT_G1 – “Temos um programa para cumprir” PFCT_G2 – “Necessidade de cumprimento do programa estabelecido” PFCT_G3 – “Necessidade de cumprimento dos programas”
		Burocracia	PFCT_G1 – “os professores não leccionam apenas as disciplinas (...), têm mais uma série de tarefas burocráticas e responsabilidades que dificultam a prática de uma efectiva colaboração
		Cultura de individualismo	PFCT_G1 – “A grande maioria dos professores está habituada a trabalhar de forma individual” PFCT_G2 – “Há sempre uma certa resistência à alteração dos hábitos de trabalho marcadamente individuais enraizados. Nem sempre o corpo docente está disponível para alterar a forma de trabalho individual, havendo resistências por parte de alguns colegas”

BLOCO TEMÁTICO – COLABORAÇÃO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho colaborativo	Constrangimentos	Falta de vontade/disponibilidade PFCT_G1 – “Nem sempre os professores manifestam vontade e interesse em alterar a sua forma de trabalhar, oferecendo resistência à mudança. É fundamental que os professores tenham vontade de trabalhar com pares; vontade de partilhar ideias e vontade de inovar”
		Receio de exposição PFCT_G3 – “Resistências pessoais como, por exemplo, algum receio/vergonha da exposição perante os colegas”
		Ritmos e metodologias de trabalho PFCT_G1 – “O trabalho colaborativo implica que os professores tenham um ritmo e metodologias de trabalho semelhantes (o que nem sempre acontece), para não haver grandes desfasamentos” PFCT_G2 – “O trabalho colaborativo pressupõe que os professores das disciplinas implicadas tenham um ritmo e metodologias de trabalho semelhantes para que não existam desfasamentos”
		Gestão do tempo PFCT_G1 – “Escassez de tempo para cumprir as tarefas inerentes à profissão. A não existência de tempos de escola comuns a professores que possam trabalhar colaborativamente. Dificuldade em gerir o tempo quando há vários intervenientes no processo. Dificuldade em organizar encontros para planificar actividades, devido, maioritariamente, a incompatibilidade de horários. Outra desvantagem prende-se com a manifesta falta de tempo, que nos obriga a tirar tempo ao convívio com a família, o que consideramos, não favorecer ninguém” PFCT_G2 – “desequilíbrio entre o tempo necessário para a preparação do trabalho colaborativo e as mais-valias produzidas nos alunos. Dificuldades em organizar reuniões, na maioria das vezes por incompatibilidade de horários, que visam planificar e pôr em prática o trabalho colaborativo Ausência de tempos comuns de forma que os professores pudessem trabalhar colaborativamente” PFCT_G3 – “Incompatibilidade de horários de trabalho e falta de tempo destinado ao trabalho colaborativo. Falta de tempos lectivos partilhados”

SESSÃO: PROJECTOS CURRICULARES

PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DE UM CONSELHO DE TURMA (8º ANO)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o texto “Projecto Educativo de Escola (PEE), Projecto Curricular de Escola (PCE) e Projecto Curricular de Turma (PCT). O que têm de comum? O que os distingue? (que consta no livro Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*, pp. 113-119. Porto: Edições Asa) para se pronunciarem sobre **i)** o entendimento teórico dos conceitos de PEE, PCE e de PCT; **ii)** as evidências destes conceitos nas suas práticas profissionais e **iii)** vantagens e desvantagens inerentes ao PCT.

A finalidade do ponto **i)** era promover o debate inter pares. A análise de conteúdo focaliza-se nos pontos **ii)** e **iii)** de modo a averiguar o modo como estes conceitos estão a ser reinterpretados na prática.

As designações PFCT_G1, PFCT_G2 e PFCT_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores de Ciências Físicas e Naturais que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – PROJECTOS CURRICULARES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Evidências	PEE	<p>PFCT_G1 – “O Projecto Educativo Escola tem por base as políticas educativas emanadas pelo Ministério da Educação. Nesta escola para a elaboração do PEE é criado um grupo de trabalho composto por elementos representativos da comunidade escolar de forma a definir princípios e linhas orientadoras gerais baseadas nas características da comunidade escolar”</p> <p>PFCT_G2 – “Definição da política educativa face à Escola, considerando o Currículo Nacional e as especificidades locais. Os responsáveis pela sua elaboração são o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola”</p> <p>PFCT_G3 – “O P.E.E. define a política educativa da escola tendo em conta o Currículo Nacional e o seu contexto local. Dois exemplos de metas a atingir pela nossa escola presentes no P.E.E. são o combate ao abandono escolar e a prática desportiva dirigida a alunos com NEE”</p>
	PCE	<p>PFCT_G1 – “Na prática, não ocorre uma autonomia que possibilite, por exemplo alterar o nº de alunos de uma turma (...) O que acontece na prática é que as escolas não têm autonomia para resolver situações concretas”</p> <p>PFCT_G2 – “Adequação do Currículo Nacional à escola. Constitui o suporte para a elaboração do P.C.T. Os responsáveis pela sua elaboração são o Conselho Pedagógico, Comissões Pedagógicas e Conselhos de Professores no 1º Ciclo”</p> <p>PFCT_G3 – “O P.C.E. é a instrumentalização do P.E.E. Permite operacionalizar os conceitos e princípios definidos no P.E.E. Em conformidade com os exemplos acima referidos, constam no P.C.E desta escola uma turma PIEF/CEF e o Grupo de Desporto Adaptado”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROJECTOS CURRICULARES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Evidências	PCT	<p>PFCT_G1 – “Na prática o Projecto Curricular de Turma promove uma aprendizagem mais direccionada, quando em condições normais de aplicação, promove uma integração e relação muito mais clara dos conteúdos, assim como das competências a desenvolver (...) acaba por resultar da compilação de contributos das várias disciplinas, mas essa contribuição tem de estar de acordo com as necessidades dos alunos daquela turma em particular. (...) O ideal seria que os conteúdos semelhantes fossem abordados de forma articulada e sequencial entre as várias disciplinas”</p> <p>PFCT_G2 – “Adequação do Currículo definido para a escola ao contexto de cada turma e de cada aluno, partindo da caracterização inicial (início do ano lectivo), em que se traça o perfil cognitivo-afectivo; se conhece o passado escolar, as motivações/expectativas, as dificuldades de/na aprendizagem de cada discente. O Conselho de turma é o responsável pela sua elaboração”</p> <p>PFCT_G3 – “No PCT procede-se à: i) definição da estratégia educativa global da turma; ii) planificação do trabalho a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, dos temas a tratar interdisciplinarmente, das eventuais actividades de complemento curricular específicas para a turma e iii) elaboração de critérios para a avaliação das competências gerais e específicas desenvolvidas por alunos.</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROJECTOS CURRICULARES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
PCT	Mais-valias	Articulação	<p>PFCT_G1 – “A planificação de actividades interdisciplinares que promovam o interesse e permitam colmatar lacunas detectadas, de forma lúdica, mas formadora”</p> <p>PFCT_G2 – “Define e articula linhas de actuação comuns ao nível do Conselho de turma (...) Permite dinamizar articuladamente actividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares e nas de enriquecimento curricular; Concretiza/define modos de articulação curricular horizontal e vertical”</p> <p>PFCT_G3 – “Permite articulações horizontais”</p>
		Sucesso Educativo	<p>PFCT_G1 – “A definição de linhas de acção a desenvolver para potenciar o sucesso das aprendizagens dos alunos; (...) A prioridade inerente ao PCT é promover o sucesso educativo dos alunos”</p> <p>PFCT_G2 – “Permite orientar/ajudar os alunos de uma turma a desenvolverem as suas competências de acordo com as suas capacidades, que divergem de turma para turma; Promove a tomada de decisões conducentes à melhoria/resolução dos problemas identificados; Permite reavaliar permanentemente o projecto e fazer os reajustes necessários, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos”</p> <p>PFCT_G3 – “Prevê o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem”</p>
		Caracterização da turma	<p>PFCT_G1 – “A organização dos vários dados que nos vão chegando de cada aluno; (...) O aprofundamento de questões muito próprias dos alunos e a possibilidade de procurar soluções que sejam capazes de colmatar o máximo de desvios;</p> <p>PFCT_G2 – “Permite conhecer/caracterizar a turma, a escola, em consonância com o meio envolvente”</p> <p>PFCT_G3 – “Promove a reflexão, análise e discussão das características da turma e dos alunos da turma, pelo Conselho de Turma”</p>
		Trabalho colaborativo	<p>PFCT_G1 – “A promoção de trabalho conjunto entre professores”</p> <p>PFCT_G3 – “Fomenta o trabalho colaborativo”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROJECTOS CURRICULARES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
PCT	Constrangimentos	<p>Centralização no DT</p> <p>PFCT_G1 – “Este processo está centrado no Director de Turma o que acarreta uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidade acrescida”</p> <p>PFCT_G2 – “Ao Director de Turma, é atribuída toda a responsabilidade na elaboração do PCT e é-lhe fornecida uma carga horária miserável (90 minutos semanais), para executar um trabalho que requer uma enorme quantidade tempo”</p> <p>PFCT_G3 – “O trabalho de elaboração do P.C.T. recai quase exclusivamente sobre o Director de Turma”</p>
		<p>Gestão do tempo</p> <p>PFCT_G1 – “Quando há necessidade fazer várias reuniões para a mesma turma é difícil conciliar horários, acabando as reuniões por realizarem-se em horário pós-laboral”</p> <p>PFCT_G2 – “A principal dificuldade na elaboração do PCT, no Conselho de turma, prende-se com a escassez do tempo e com outras prioridades de trabalho”</p> <p>PFCT_G3 – “Falta de tempo para trabalhar colaborativamente na construção do PCT”</p>
		<p>Auto-implicação</p> <p>PFCT_G2 – “A colaboração das famílias, Encarregados de Educação e outros responsáveis pelo acompanhamento dos jovens em situação de risco e de abandono, é muito deficiente”</p> <p>PFCT_G3 – “Falhas de envolvimento concreto dos alunos na realização das actividades propostas”</p>
		<p>Avaliação externa</p> <p>PFCT_G1 – “A forma diferenciada de avaliação dos vários alunos do mesmo Conselho de Turma, no final do Ciclo não é tida em conta pois o Ministério da Educação, iguala em um único exame, todos os alunos como se nada tivesse sido levado em linha de conta e que todos tenham as mesmas condições sociais, psicológicas, culturais e mesmo físicas de aprendizagem em todas as regiões do país”</p> <p>PFCT_G3 – “Exames nacionais que não contemplam as especificidades dos alunos”</p>
		<p>Constituição da turma</p> <p>PFCT_G2 – “Outro grande entrave (...) para que as medidas incorporadas no PCT (que visam alunos) tenham sucesso, é o da constituição das turmas, com um elevado número de estudantes muito heterogéneos entre-si.</p> <p>PFCT_G3 – “Elevado número de alunos por turma”</p>

SESSÃO: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DE UM CONSELHO DE TURMA (8º ANO)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o impacto do trabalho colaborativo docente na concepção e implementação de recursos didácticos, apresentando sugestões de melhoria
As designações PFCT_G1, PFCT_G2 e PFCT_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores do Conselho de Turma que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Impacte	Positivo	Reflexão conjunta	PFCT_G3 – “O trabalho colaborativo possibilita uma reflexão conjunta através da análise e debate de ideias, na concepção dos recursos didácticos, levando assim a resultados mais ambiciosos” PFCT_G1 – “Nós professoras, também, beneficiamos, pois reflectimos em conjunto sobre o trabalho que estamos a desenvolver e, procuramos de acordo com a reflexão que fazemos, melhorá-lo”
		Processos de ensino e aprendizagem	PFCT_G1 – “O trabalho colaborativo promove o desenvolvimento de competências dos alunos, devido ao facto de duas ou mais disciplinas se interligarem, actuando em conjunto. (...) Permite (...) que os alunos começam a perceber a aprendizagem como um todo. (...) As aulas são mais motivadoras para os alunos” PFCT_G2 – “Promoção da interdisciplinaridade. (...) Uma outra mais-valia foi tornar mais fácil e eficaz a concretização das actividades” PFCT_G3 – “melhores processos de ensino e aprendizagem”
		Relações interpessoais	PFCT_G2 – “Espírito de equipa e interacção entre docentes do grupo-turma ou grupo-disciplina. (...) Fomento do diálogo, da negociação, da mutualidade e da confiança”
		Futuro	PFCT_G1 – “Projectos curriculares desenvolvidos colaborativamente, é sem dúvida, uma experiência a repetir no próximo ano lectivo”
		Desenvolvimento Profissional	PFCT_G2 – “Fomento do desenvolvimento do trabalho profissional docente; PFCT_G3 – “conduz ao nosso desenvolvimento profissional”
		Aprendizagem mútua	PFCT_G3 – “Aprendemos uns com os outros”

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Impacte	Positivo	Recursos didácticos	PFCT_G2 – “Construção de recursos didácticos inovadores”
		Partilha (saberes, experiências, materiais, ideias)	PFCT_G2 – “Partilha de saberes e experiências. (...) intercâmbio de saberes (relacionados com as diversas áreas disciplinares) e da aquisição de experiências, que se traduziram em mais conhecimento” PFCT_G3 – “Permite a partilha de ideias e experiências”
	Negativo	Gestão do tempo	PFCT_G1 – “Não foi possível encontrar um horário comum aos alunos e professores para que fosse possível aplicar o recurso didáctico preparado, na presença de todos os docentes envolvidos. Por isso, os docentes tiveram que usar o seu horário de trabalho individual e/ou de escola para que fosse possível estarem pelo menos dois professores na mesma sala de aula, com os discentes. (...) o tempo necessário para a preparação das actividades em conjunto que é extenso e que a maior parte de nós não o tem” PFCT_G2 – “Dificuldade na coordenação de reuniões de trabalho, atendendo aos horários divergentes dos docentes” PFCT_G3 – “Dificuldade de compatibilizar horários. (...) Dificuldade de articular actividades em tempos lectivos partilhados”
		Dificuldades na articulação	PFCT_G1 – “Foi notório a nossa dificuldade em articular (...) conteúdos comuns às disciplinas de Matemática, Educação Visual e Ciências Físico-químicas”
		Falta de disponibilidade/motivação	PFCT_G2 – “Falta de vontade por parte de “alguns” elementos para trabalhar colaborativamente”
		Métodos de trabalho diferenciados	PFCT_G2 – “Dificuldade de gestão de métodos de trabalho diferentes”

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Sugestões	Parcerias Escolas/Universidades	<p>PFCT_G1 – “Consideramos importante haver mais projectos curriculares desenvolvidos em colaboração entre Escolas e Universidades”</p> <p>PFCT_G2 – “que se estabeleçam mais projectos colaborativos entre Universidades e Escolas”</p>
	Tempos de trabalho	<p>PFCT_G3 – “Os docentes deveriam ter mais tempo disponível para dinamizar o blogue. (...) Deveria haver disponibilidade para o desenvolvimento de actividade colaborativas, interdisciplinares, em tempos lectivos comuns”</p> <p>PFCT_G1 – “Deveria existir mais tempo para que os professores pudessem desenvolver mais trabalho colaborativo”</p> <p>PFCT_G2 – “dar mais tempo aos professores para que nós possamos trabalhar colaborativamente”</p>

SESSÃO: AVALIAÇÃO DO PERCURSO DE FORMAÇÃO
PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores avaliassem o percurso de formação, para tal preencheram, individualmente, um questionário organizado em três secções. Com a primeira secção obtivemos dados de natureza quantitativa sobre o impacto do percurso de formação em relação a uma listagem de parâmetros apresentados. Com a segunda e terceira secções obtivemos dados de natureza qualitativa. Os dados das segunda e terceira secções referem-se às repercussões do percurso de formação ao nível do trabalho docente.

As designações Q1_CT, Q2_CT (...) Q12_CT referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos Professores do Conselho de Turma envolvidos no percurso de formação.

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Expectativas	Actualização/ Enriquecimento pessoal e profissional		Q2_CT – “pois esperava aprofundar e actualizar os meus conhecimentos; reflectir mais profundamente sobre a minha prática docente; delinear estratégias diversificadas. (...) achei que poderia, por um lado, informar-me, eu própria, um pouco mais sobre esta área”
	Colaboração docente		Q2_CT – “partilhar com outros colegas a riqueza desta descoberta”
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	Actualização/Enriquecimento	Q1_CT – “Oportunidade de avaliação do trabalho colaborativo realizado, sua importância e resultado no nosso desenvolvimento de profissional” Q2_CT – “esta acção de formação constituiu-se como um espaço para adquirir novas competências didácticas e pedagógicas ao nível da docência. Que me ajudarão enquanto professora, a enriquecer a minha prática curricular, a desenvolver competências. (...) permitiu-me aprofundar conhecimentos e competências. (...) um aspecto particular que se revelou extremamente oportuno e enriquecedor: o prolongamento on-line da formação. (...) aquisição/ desenvolvimento de conhecimentos e competências inerentes à temática desenvolvida. (...) projecto permitiu o meu enriquecimento como profissional do ensino e como pessoa (...) estou mais e melhor informada nesta área de conhecimento e de acção”

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	Actualização/Enriquecimento	<p>Q3_CT – “Foi promovido o desenvolvimento profissional através da construção de conhecimento didáctico. (...) Esta Acção de Formação revelou ser uma experiência bastante interessante e enriquecedora, uma vez que me permitiu aprofundar conhecimentos e adquirir competências inerentes à temática desenvolvida. (...) permitiu-me adquirir uma visão mais alargada e participativa na gestão curricular, assim como uma maior experiência em trabalho colaborativo”</p> <p>Q4_CT – “Fomentou o desenvolvimento do trabalho profissional docente, rentabilizando o contributo de cada um e articulando-o na construção de um todo. (...) Esta acção de formação foi enriquecedora e abordou temas que são pertinentes”</p> <p>Q5_CT – “Enriquecimento profissional. (...) considero que o saldo desta <i>acção de formação</i> foi muito positivo, pois permitiu (...) aprofundar conhecimentos. (...) esta acção permitiu-me (...) enriquecer as minhas práticas lectivas”</p> <p>Q8_CT – “Esta acção de formação permitiu-me esclarecer dúvidas sobre a forma de potenciar o desenvolvimento de competências nos alunos”</p> <p>Q9_CT – “os temas abordados foram todos interessantes e enriquecedores. (...) Durante as sessões, esclareci dúvidas que tive quando respondi à entrevista da 2ª sessão por exemplo: Currículo e Gestão Curricular, Organização Curricular por Competências, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e Trabalho Colaborativo entre docentes. (...) A Acção também me despertou a curiosidade sobre algumas temáticas, o que fez com que pesquisasse bibliografia sobre assuntos que até então não tinha pensado neles”</p> <p>Q10_CT – “a minha participação nesta acção de formação foi uma grande mais-valia para mim enquanto docente, na medida em que se revelou um instrumento fulcral, para o meu desenvolvimento, actualização e valorização profissionais e pessoais. (...) Esta acção ajudou-me a aprender e a crescer, através da troca enriquecedora de experiências e de conhecimentos, não só com os meus colegas de trabalho, assim como, com os meus alunos, o que se revelou imensamente gratificante”</p> <p>Q12_CT – “O trabalho em grupo permitiu desenvolver a aprendizagem profissional docente. (...) A presente acção de formação permitiu-me esclarecer muitas dessas dúvidas. (...) Adorei ter participado, nesta Acção de Formação, porque aprendi muito”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	Reflexão	<p>Q1_CT – “Reflexão sobre os resultados obtidos e necessidade de alterações ou ajustamentos de estratégias e práticas lectivas. (...) Esta acção de formação deu-nos a oportunidade de reflectir sobre o quanto é determinante conseguir que o Conselho de Turma trabalhe em equipa, colaborativamente e “afine estratégias” para o fim comum da motivação e sucesso dos nossos alunos”</p> <p>Q2_CT – “espaço de diálogo, reflexão e debate”</p> <p>Q3_CT – “reflectiu-se sobre as nossas práticas, realidade pouco frequente no nosso dia-a-dia. (...) Reflectiu-se sobre os resultados obtidos e necessidade de alterar ou ajustar estratégias. (...) permitiu-me reflectir mais profundamente sobre a minha prática docente, de forma a conseguir delinear estratégias diversificadas. (...) O facto de a acção ter uma componente on-line, revelou ser, inesperadamente para mim, uma mais-valia, pois permitiu-me reflectir com mais calma, de forma mais profunda”</p> <p>Q5_CFN – “esta acção permitiu-me reflectir novamente sobre outras formas de abordar, tratar e apresentar conteúdos”</p> <p>Q6_CT – “Colocou os professores a reflectirem de uma maneira diferente e mais atenta. (...) esta acção de formação teve como contributo principal obrigar-me a reflectir sobre o modo como eu, e provavelmente todos os outros professores desta escola, temos interagido ao longo destes anos ao nível das nossas responsabilidades no conselho de turma”</p> <p>Q8_CT – “a participação nesta acção de formação permitiu-me reflectir sobre o trabalho o colaborativo e as vantagens que daí podem advir”</p> <p>Q10_CT – “tornou-se possível uma reflexão sobre alguns conceitos, nomeadamente as diferenças entre objectivos e competências e, inclusivamente, sobre novas estratégias pedagógicas a delinear. (...) ter participado nesta acção (...) permitiu aos docentes e discentes envolvidos neste projecto, reflectirem sobre as questões colaborativas e a articulação de saberes e conteúdos entre as várias disciplinas”</p> <p>Q11_CT – “Reflectimos em conjunto e prestamos contas pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	<p>Processos de ensino e aprendizagem</p> <p>Q1_CT – “alertou-me para (...) necessidade de reequacionar práticas e estratégias”</p> <p>Q2_CT – “Este “processo” de trabalho pensado em grupo permitiu alcançar melhor os resultados pretendidos, e deste modo ser uma mais-valia para os alunos. (...)reforçando o meu gosto pela implementação de práticas pedagógicas / metodologias que vão de encontro ao envolvimento de todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem”</p> <p>Q5_CT – “Desenvolvimento de novas estratégias e metodologias para abordar conteúdos. (...) Aplicação de novas estratégias e metodologias de ensino. (...) considero que o saldo desta <i>acção de formação</i> foi muito positivo, pois permitiu (...) conceber uma nova forma de desenvolver competências nos alunos”</p> <p>Q7_CT – “Esta acção de formação contribuiu para uma maior consciencialização de todas as estratégias que os diversos docentes promovem no sentido de um maior envolvimento por parte dos alunos”</p> <p>Q9_CT – “Tomei consciência de como é importante para o aluno saber mobilizar conhecimentos”</p> <p>Q11_CT – “permite ensinar mais e melhor”</p> <p>Q12_CT – “tomar consciência que a melhoria da qualidade do ensino depende desta forma dinâmica e profunda de trabalho. (...) A presente acção de formação permitiu-me (...) concluir que o mais importante é fazer com que os alunos sejam portadores e detentores de conhecimentos, facilmente mobilizáveis para a sua vida prática”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	Partilha/Análise de saberes e experiências	<p>Q2_CT – “permitindo a todos os professores a partilha de experiências/saberes/ideias (...) troca de algumas experiências”</p> <p>Q3_CT – “através do trabalho de grupo, as diversas formações específicas dos vários professores participantes permitiram um debate”</p> <p>Q4_CT – “Possibilita a partilha e a aprendizagem mútua”</p> <p>Q5_CT – “Esta acção foi um espaço de partilha de experiências”</p> <p>Q8_CT – “A troca de experiências e conhecimentos enriquece todas as partes”</p> <p>Q9_CT – “permitindo a troca de saberes de informações”</p> <p>Q10_CT – “O trabalho colaborativo é, pois, um dos múltiplos meios de aquisição e de intercâmbio de ideias e de competências”</p> <p>Q11_CT – “O trabalho docente é partilhado e discutido”</p> <p>Q12_CT – “partilharam-se ideias, informações e conhecimentos multidisciplinares (...) intercâmbio de experiências e de reflexões. (...) o trabalho colaborativo é muito importante (...) Todos se poderão enriquecer mutuamente e trocar experiências e conhecimentos”</p>
		Interdisciplinaridade	<p>Q1_CT – “Permitiu uma maior articulação curricular. (...) Concepção e implementação de um recurso didáctico transdisciplinar”</p> <p>Q2_CT – “O facto de se dirigir a um público de formandos heterogéneo também foi positivo, sobretudo tendo em vista o reforço da consciência de que a interdisciplinaridade pode / deve estar ao serviço da aquisição / desenvolvimento de competências”</p> <p>Q3_CT – “promoveu a interdisciplinaridade curricular. (...) através do trabalho de grupo, as diversas formações específicas dos vários professores participantes permitiram uma operacionalização mais abrangente e interdisciplinar”</p> <p>Q4_CT – “Promoveu a interdisciplinaridade”</p> <p>Q5_CT – “possibilitou a interdisciplinaridade de forma real e material (presença de outro professor) com várias disciplinas”</p> <p>Q6_CT – “Desenvolvimento de actividades interdisciplinares”</p> <p>Q7_CT – “Interligação entre conteúdos comuns a várias disciplinas. (...) Os professores das várias disciplinas promoveram parcerias que procuraram envolver discentes e docentes em um objectivo comum”</p> <p>Q9_CT – “Outro aspecto importante que gostaria de referir foi a aula onde implementamos o recurso didáctico que foi resultado do trabalho colaborativo entre os colegas das disciplinas de Matemática, Ciências Físico-químicas e Educação Visual”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	Interdisciplinaridade	<p>Q11_CT – “Desenvolvimento de actividades interdisciplinares”</p> <p>Q12_CT – “a existência de um projecto como o “Projecto Redes” levou os professores a organizarem-se em grupos, agendarem o trabalho a desenvolver e articularem os conteúdos programáticos, entre si, fazendo trabalho colaborativo”</p>
		Liderança	<p>Q6_CT – “Deve existir uma boa liderança por parte do Conselho Executivo, isto é, que fomente o trabalho colaborativo entre professores, proporcionando as condições necessárias, designadamente ao nível dos espaços físicos para os professores poderem trabalhar em grupo e horários compatíveis”</p>
		Co-construção de recursos didácticos	<p>Q3_CT – “Concebeu-se em conjunto uma estrutura de recurso didáctico que permitiu enquadrar práticas centradas no desenvolvimento de competências e assente numa cultura de colaboração docente”</p> <p>Q4_CT – “construção de recursos didácticos inovadores e adequados ao grupo com a qual se está a trabalhar”</p> <p>Q5_CT – “Elaboração em conjunto de recursos didácticos úteis”</p> <p>Q9_CT – “elaboração conjunta de materiais/recursos didácticos”</p>
		Relações interpessoais	<p>Q5_CT – “Promoveu as relações pessoais”</p> <p>Q7_CT – “Mais confiança em alcançar objectivos; Maior contacto entre os professores da turma. (...) Esta acção foi muito benéfica para mim, pois sendo eu uma pessoa muito introvertida, com pouca prática em computadores, leccionando nesta escola, apenas há dois anos, proporcionou que a minha integração fosse mais fácil. (...) É de salientar que a acção decorreu de forma positiva devido à disponibilidade dos diversos docentes através da constante inter-ajuda, assim como da receptividade dos alunos da turma do 8º B, apoiados pelos colegas da turma do 8º C, sempre dispostos a colaborar”</p> <p>Q8_CT – “Conduz a um ambiente de trabalho mais agradável, motivador e enriquecedor, entre professores”</p> <p>Q9_CT – “gostava de salientar positivamente os moldes em que foi realizada esta Acção de Formação. Confesso que no início estava reticente, porque nunca tinha participado numa Acção <i>online</i> com recurso à plataforma Moodle e também por o trabalho ser desenvolvido essencialmente em grupo. No entanto, com o decorrer das sessões, a minha apreensão inicial foi-se desvanecendo e as dificuldades foram superadas!”</p> <p>Q10_CT – “é de salientar que se verificou um bom ambiente de trabalho e uma boa relação entre os colegas de grupo. Predominou um ambiente de responsabilidade, de profissionalismo, de amizade e de espírito de grupo”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	Sucesso educativo	<p>Q3_CT – “Conclui que a colaboração entre professores é uma mais-valia para o sucesso da aquisição de conhecimentos/competências por parte dos alunos”</p> <p>Q5_CT – “foi essencial estabelecer parcerias, que motivassem os alunos, levando-os a compreender e a trabalhar os conteúdos programáticos de diferentes disciplinas</p> <p>Q8_CT – “Pude constatar que o trabalho colaborativo é extremamente importante, não só para os alunos, como também para os professores”</p> <p>Q9_CT – “Outro aspecto importante que gostaria de referir foi a aula onde implementamos o recurso didáctico que foi resultado do trabalho colaborativo entre os colegas das disciplinas de Matemática, Ciências Físico-químicas e Educação Visual. (...) os alunos também gostaram, pois estiveram sempre empenhados e interessados em realizar as tarefas propostas”</p> <p>Q10_CT – “O trabalho colaborativo é (...) profícuo para todo o processo de ensino-aprendizagem”</p> <p>Q12_CT – “que o trabalho colaborativo é muito importante, traduzindo-se em maior sucesso educativo para os alunos”</p>
		Incremento	<p>Q1_CT – “Oportunidade de trabalhar colaborativamente, situação pouco frequente nos Conselhos de Turma”</p> <p>Q2_CT – “O trabalho colaborativo entre professores foi um “acto” educativo, activo, estimulante e fecundo”</p> <p>Q3_CT – “Desenvolveu-se efectivo trabalho colaborativo entre professores. (...) Procedeu-se à avaliação do trabalho colaborativo realizado, sua importância e resultado no desenvolvimento de competências”</p> <p>Q4_CT – “Promoveu a colaboração na planificação das aulas e das actividades”</p> <p>Q5_CT – “Incentivo à realização de trabalho colaborativo”</p> <p>Q6_CT – “Promoveu uma maior colaboração entre professores”</p> <p>Q7_CT – “Preocupação em trabalhar colaborativamente em função de um objectivo comum”</p> <p>Q9_CT – “Com esta Acção de Formação tomei consciência do que é na prática o trabalho colaborativo entre professores e de como o podemos aplicar em contexto de sala de aula de forma a desenvolver competências no aluno”</p> <p>Q11_CT – “Realização de situações de docência em conjunto na sala de aula”</p> <p>Q12_CT – “Ao nível do trabalho entre os professores, verificou-se que os mesmos trabalharam colaborativamente para uma finalidade comum (...) Trabalhar colaborativamente permitiu adquirir novas competências didácticas e pedagógicas ao nível da docência (...) Considero, por isso, tendo em conta a experiência gratificante vivida, que o trabalho colaborativo deveria ser algo intrínseco, real e possível nas escolas de hoje”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Constrangimentos	<p>Q1_CT – “Dificuldade na gestão de horários para realização de trabalho conjunto”</p> <p>Q2_CT – “A incompatibilidade de horários”</p> <p>Q3_CT – “Dificuldade de gestão de horários para realização de trabalho conjunto; Devido à ausência de tempos lectivos comuns. (...) este trabalho colaborativo exige um dispêndio de tempo maior na parte inicial da sua implementação, o que deverá ser tido em conta na organização e distribuição da carga horária e serviço docente”</p> <p>Q4_CT – “A marcação de reuniões e sua coordenação com horários diversos; Inexistência de horas previstas para o desenvolvimento de trabalho colaborativo. (...) em termos de carga horária deveria ter sido considerada a previsão de tempo comum para a realização de reuniões de docentes, tendo em conta o seu horário de trabalho”</p> <p>Q5_CT – “Dificuldade em encontrar períodos de tempo em que fosse possível trabalhar e debater ideias. (...) A falta de tempo para trabalhar em grupo. (...) conciliação dos horários das duas docentes, pois leccionamos anos de escolaridade diferentes com horários desfasados para que as nossas aulas decorram sempre no laboratório”</p> <p>Q6_CT – “Dificuldades de conciliação de horários de trabalho dentro do período normal de aulas (até às 18.30 horas)”</p> <p>Q7_CT – “Os horários tornam-se bastante impeditivos de uma maior colaboração”</p> <p>Q8_CT – “Dificuldade de compatibilizar horários”</p> <p>Q9_CT – “a dificuldade em encontrar um horário compatível para todos”</p> <p>Q10_CT – “a coordenação de reuniões de trabalho, as quais estiveram dependentes de horários divergentes dos docentes”</p> <p>Q11_CT – “Ausência de tempos comuns de forma que os professores pudessem trabalhar colaborativamente”</p> <p>Q12_CT – “a incompatibilidade de horários”</p>
		<p>Q2_CT – “a excessiva carga burocrática inerente ao trabalho do professor, o que dificultou a disponibilidade para agendar tempos comuns de trabalho”</p> <p>Q4_CT – “Sobrecarga nas tarefas que actualmente são atribuídas ao professor, nomeadamente as de cariz burocrático o que dificultou a marcação de reuniões de trabalho”</p> <p>Q7_CT – “O excesso de trabalho docente, na maioria das vezes de cariz burocrático dificultou a nossa prestação”</p>
		<p>Q4_CT – “A falta de hábitos de trabalho colaborativo por parte de alguns elementos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Constrangimentos	Ritmos de trabalho	<p>Q1_CT – “Dificuldades em maximizar a activação das diferentes potencialidades de todos os participantes, de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva se estenda a todos, dados os diferentes ritmos de trabalho”</p> <p>Q3_CT – “dado os diferentes ritmos de trabalho, foi difícil rentabilizar ao máximo as capacidades de todos os intervenientes deste projecto”</p> <p>Q10_CT – “gestão de métodos de trabalho diferentes”</p> <p>Nem sempre o corpo docente esteve disponível para alterar a forma de trabalho, havendo resistências por parte de alguns colegas; Desfasamento no ritmo de trabalho entre colegas”</p>
	Condições facilitadoras		<p>Q1_CT – “É preciso (...) prever espaços e tempos de aprendizagem e ensino partilhados e tempos não lectivos destinados a trabalho individual e colaborativo”</p> <p>Q2_CT – “Deixou, nos formandos, uma real vontade de continuar a implementar no “terreno” as aprendizagens que viabilizou. (...)Deixarei uma só sugestão: Dar continuidade a este projecto, no próximo ano lectivo, e estendê-lo a outras turmas”</p> <p>Q3_CT – “Penso que seria muito interessante poder aplicar todos estes conhecimentos e práticas adquiridas, no próximo ano lectivo, efectivando e generalizando esta prática a todas as turmas”</p> <p>Q4_CT – “é fundamental que se dêem condições aos docentes para que abracem o trabalho colaborativo, nomeadamente que os libertem de tanta burocracia desgastante e que o seu trabalho se torne a centrar na sua função primordial, que é ensinar e educar</p> <p>Q5_CT – “No cômputo global, concluo que se tratou de um projecto muito útil e interessante que será indubitavelmente uma referência impulsionadora de outros projectos”</p>

ANEXO 23 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

ANÁLISE DE CONTEÚDO – SESSÃO: CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*, (pp. 23-28). Lisboa: Ministério da Educação e o Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro, art. 2º para se pronunciarem sobre: **i)** o entendimento teórico dos conceitos de *currículo* e *gestão curricular*; **ii)** as evidências destes conceitos nas suas práticas profissionais e **iii)** evidências dos princípios orientadores inerentes à organização e gestão do currículo.

A finalidade do ponto **i)** era promover o debate inter pares. A análise de conteúdo focaliza-se nos pontos **ii)** e **iii)** de modo a averiguar o modo como estes conceitos estão a ser reinterpretados na prática.

As designações PFCFN_G1, PFCFN_G2 e PFCFN_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores de Ciências Físicas e Naturais que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Evidências	Currículo	<p>PFCFN_G1 – “considerar que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, próprias de cada escola, é algo um pouco desfasado da realidade. Tal deve-se ao facto de, por exemplo, ao serem aplicados exames nacionais, as características próprias de cada escola são postas de lado, para dar prioridade aos conteúdos do currículo nacional”</p> <p>PFCFN_G2 – “O professor segue a planificação elaborada no início do ano e/ou segue o manual. O conjunto das aprendizagens que se proporciona aos alunos nem sempre está de acordo com as suas necessidades/problemas e interesses nem com a “altura” em que eles desejam entender determinado assunto.</p> <p>Também, considerar que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, próprias de cada escola, não corresponde à realidade pois, o facto de, por exemplo, serem aplicados exames nacionais faz com que se valorize mais os conteúdos do currículo nacional do que o que foi ao encontro das necessidades dos alunos.</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Evidências	Currículo	PFCFN_G3 – “Na prática o currículo já corresponde ao projecto da escola (...) ao nível da sala de aula, o currículo corresponde ao desenho de um projecto de turma, implicando os professores (...). Mas ainda é muito moroso e complicado ajustar e adequar o currículo ao meio envolvente, no qual a escola está inserida, uma vez que, com a avaliação externa, quase nos está implícita a obrigação do cumprimento dos programas nacionais estipulados para as várias disciplinas, mesmo que as provas externas sejam baseadas em competências. O constrangimento principal é o factor tempo, visto os programas serem muito extensos e por vezes os alunos estarem muito sobrecarregados com sua carga horária e com muitos trabalhos para as diferentes disciplinas”
	Gestão curricular	PFCFN_G1 – “resume-se à programação da calendarização dos conteúdos provenientes do Ministério e à planificação de actividades conjuntas ocasionais realizadas em reuniões de Departamento e de Conselho de Turma” PFCFN_G2 – “No Departamento Curricular apresentam-se as planificações, não se trocam impressões. Ao longo do ano fazem-se os ajustes. No C. de Turma não se apresentam nem discutem as planificações. Elas são iguais para todas as turmas” PFCFN_G3 – “Todos os anos os professores fazem a planificação e organizam as actividades do departamento para o Plano Anual de Actividades (...) Tem-se esse cuidado na elaboração e reajustes da planificação, analisam-se e constroem-se materiais de trabalho, discutem-se e elaboram-se modalidades e critérios de avaliação, estratégias de ensino-aprendizagem e constantemente definem-se estratégias para melhorar o sucesso dos nossos alunos. (...) As turmas muito numerosas, a obrigatoriedade do cumprimento dos programas, a heterogeneidade dos alunos das turmas dificulta a gestão quotidiana do currículo. (...) para nos envolvermos neste todo que é a gestão curricular, temos que despende mais tempo uns com os outros, criando um ambiente agradável de partilha de saberes e experiências (trabalho colaborativo)”

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Princípios	a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;	Muito Evidente	PFCFN_G1 – “A coerência e sequencialidade da organização e gestão do currículo existem, pois são realizadas reuniões de departamento com professores dos 1º, 2º e 3º ciclos, onde são planificados conteúdos programáticos e actividades de enriquecimento curricular. A articulação com o ensino secundário é pouco significativa
		Pouco Evidente	PFCFN_G2 – “Começa a haver agora uma articulação com os 3 ciclos mas não com o secundário” PFCFN_G3 – “A coerência e a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico estão implementadas em algumas áreas disciplinares, nomeadamente na de Matemática. Este facto deve-se em parte à implementação do Plano de Acção da Matemática e à frequência de uma Acção de Formação Contínua em Matemática para os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico por parte de alguns professores. Deve-se também ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores que leccionam a disciplina. A nível do secundário não se faz qualquer tipo de articulação uma vez que não há qualquer escola secundária no Agrupamento”
	b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;	Muito Evidente	PFCFN_G1 – “Para avaliar os conteúdos e as competências adquiridas e regular as aprendizagens dos alunos, são realizadas fichas de avaliação e solicitados trabalhos de pesquisa. Também é avaliado, sempre que possível, o desempenho, as atitudes e os valores dos alunos durante as aulas” PFCFN_G2 – “A avaliação serve para definir, planificar e implementar novas estratégias com vista ao sucesso dos mesmos” PFCFN_G3 – “Adequação e reajustamento, sempre que necessário, das planificações, das metodologias/ estratégias, meios/recursos e avaliação de acordo com as características sócio culturais dos nossos alunos, bem como a sua especificidade, as suas características e dificuldades. Esta adequação é feita ao nível do Departamento e do Conselho de Turma”

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Princípios	c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;	Muito Evidente	<p>PFCFN_G1 – “As aulas da área curricular não disciplinar Estudo Acompanhado são utilizadas para praticarem os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em área de projecto também é evidente a articulação e a contextualização dos saberes”</p> <p>PFCFN_G2 – “Este ano com os projectos que surgiram na Escola há uma maior articulação e contextualização dos saberes”</p> <p>PFCFN_G3 – “Nesta escola há articulação e contextualização dos saberes, nomeadamente com as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e Estudo Acompanhado, sendo esta articulação feita para os três ciclos de escolaridade”</p>
	d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;	Muito Evidente	<p>PFCFN_G1 – “Todas as disciplinas avaliam os alunos pelas suas atitudes e valores demonstrados. Sempre que possível, os professores abordam situações problemáticas do dia-a-dia, relacionadas com os assuntos programáticos. Isto é, promove-se o conhecimento para a acção, para que no futuro os ex-alunos possam tomar decisões mais informadas e agirem responsavelmente”</p> <p>PFCFN_G2 – “A Cidadania é uma preocupação e prioridade desta Escola. Vê-se e sente-se um ambiente salutar, acolhedor e respeitador”</p> <p>PFCFN_G3 – “A educação para a cidadania é uma competência que é desenvolvida em todas as áreas curriculares”</p>
	e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;	Muito Evidente	<p>PFCFN_G1 – “São realizadas, sempre que possível, actividades experimentais, que fazem parte do currículo das disciplinas de ciências</p> <p>PFCFN_G2 – “No 3º ciclo há desdobramento do horário nas disciplinas de Ciências Físico-químicas e Ciências Naturais, de modo a possibilitar a realização de actividades experimentais, sempre que tal se justifique”</p> <p>PFCFN_G3 – “Na nossa escola, antes de haver a Área das Ciências Experimentais leccionadas por professores de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo, estava implementada a Ciência Viva. (...) Os laboratórios estão bem equipados permitindo diversificar as actividades experimentais. No 3º ciclo as turmas em ciências experimentais são desdobradas permitindo uma maior rentabilização das mesmas”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Princípios	f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;	<p>Muito Evidente</p> <p>PFCFN_G1 – “A carga horária lectiva semanal dos alunos está de acordo com o legislado, no entanto, a distribuição na área das CFN não é equitativa, pelo que nem sempre permite o cumprimento do programa de Ciências Naturais”</p> <p>PFCFN_G2 – “Estão de acordo com o estipulado pelo Ministério, mas julgo que no 9º ano a utilização dos 45 minutos deveria ser equitativa entre as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química”</p> <p>PFCFN_G3 – “A racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos, nesta escola, é normalmente adaptada às necessidades dos mesmos, verificando-se no horário de todas as turmas três tardes livres, para que estes tenham disponibilidades de tempo dedicando-se ao estudo e a actividades extra-lectivas”</p>
	g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;	<p>Muito Evidente</p> <p>PFCFN_G1 – “a escola não é autónoma na selecção dos conteúdos programáticos, pois todos os conteúdos do currículo nacional são leccionados, independentemente de corresponderem ou não às reais necessidades da comunidade educativa”</p> <p>PFCFN_G2 – “A autonomia da Escola está visível no seu Projecto Educativo, uniformizando critérios e até criando uma turma PIEF com alunos que estavam em risco de abandonar a escola por falta de motivação e expectativas”</p> <p>PFCFN_G3 – “Nesta escola existe a preocupação de se aliar e desenvolver projectos que envolvam a comunidade escolar. (...)A adesão por parte dos alunos e da restante comunidade educativa é significativa, reflectindo um balanço global bastante positivo na dinamização dos mesmos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Princípios	h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;	Muito Evidente	<p>PFCFN_G2 – “Temos um Centro de Recursos muito bem equipado; temos uma sala de Informática que pode ser requisitada por professores e temos computadores portáteis para levar para as salas, todas com ligação à Internet. Já possuímos alguns quadros interactivos mas são pouco utilizados”</p> <p>PFCFN_G3 – “Uma das grandes apostas é, sem dúvida, aproveitarmos o gosto dos nossos alunos pelas novas tecnologias. No CRE, Laboratório de Matemática, na sala de informática ou mesmo nas outras salas, os alunos dispõem já de computadores com acesso à Internet e a quadros interactivos.”</p>
		Pouco Evidente	<p>PFCFN_G1 – “Havendo um programa a cumprir na íntegra, nem sempre é possível diversificar as metodologias. O recurso às novas tecnologias da informação e comunicação é pouco frequente em contexto de sala. Quando utilizadas, normalmente é para se fazer apresentações em PowerPoint.</p>
	i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.	Muito Evidente	<p>PFCFN_G1 – “Frequentam esta escola alunos PIEF – programa integrado de educação e formação e alunos com currículos alternativos”</p> <p>PFCFN_G2 – “Temos uma turma PIEF (Projecto de Integração, Educação e Formação). Existem também alunos que usufruem de um currículo alternativo”</p> <p>PFCFN_G3 – “Esta escola disponibiliza uma vasta diversidade de ofertas educativas, indo quase sempre ao encontro das necessidades dos alunos (...) É de salientar que a nossa escola tem 0% de abandono escolar. Este sucesso deve-se a vários factores, nomeadamente à extrema importância que se atribui aos afectos (...) Os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática são propostos pelo Conselho de Turma para a frequência de Aulas de Recuperação. Quando as dificuldades são acrescidas devido a falta de organização, de hábitos e métodos de estudo e de concentração, são encaminhados para a frequência das aulas de Apoio Individualizado e aulas de Apoio Generalizado. Em alguns casos, ficam a cargo de um professor tutor.</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – SESSÃO: COLABORAÇÃO DOCENTE

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29 e se pronunciassem sobre: **i)** o entendimento teórico atribuído ao conceito *trabalho colaborativo* e **ii)** as evidências de trabalho colaborativo na prática profissional e as vantagens e desvantagens que lhe estão inerentes. A análise de conteúdo focaliza-se no ponto **ii)** de modo a averiguar o modo como este conceito está a ser reinterpretado na prática. As designações PFCFN_G1, PFCFN_G2 e PFCFN_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores de Ciências Físicas e Naturais que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – COLABORAÇÃO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho colaborativo	Evidências	Planificação de actividades	PFCFN_G1 – “são planeadas actividades de enriquecimento curricular e também são tomadas várias decisões conjuntas com o objectivo de serem postas em prática por todos os membros. PFCFN_G3 - A prática diária mostra-nos que algum trabalho dos professores já é, em parte colaborativo. (...) as planificações das actividades dinamizadas pelo departamento são elaboradas pelos professores envolvidos”
		Partilha de materiais e experiências	PFCFN_G2 – “A prática diz-nos que, talvez entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade ocorra algum trabalho colaborativo, através da partilha de materiais, ideias”
		Esclarecimento de dúvidas	PFCFN_G2 – “A prática diz-nos que, talvez entre professores que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade ocorra algum trabalho colaborativo, através (...) esclarecimento de dúvidas”
		Concertação de estratégias	PFCFN_G1 – “Ao nível de um Conselho de Turma o trabalho continua a ser colaborativo, dado que, depois de conhecidas as características e os problemas reais da turma, são deliberadas (...) as estratégias educativas globais para a turma e as competências gerais a desenvolver nos alunos.

BLOCO TEMÁTICO – COLABORAÇÃO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Trabalho colaborativo	Evidências	Definição de critérios e instrumentos de avaliação	<p>PFCFN_G1 – “Os professores, (...) de um Departamento Curricular, realizam trabalho colaborativo, por exemplo, os critérios de avaliação dos alunos são definidos em departamento”</p> <p>PFCFN_G3 – “Ao nível do conselho de turma o trabalho também é, na maioria das vezes colaborativo. (...) reajustar as metodologias e definir instrumentos de avaliação tendo em vista o sucesso e a realização pessoal de cada um”</p>
	Mais-valias	Partilha de ideias e materiais	<p>PFCFN_G1 – “Promove a partilha de materiais”</p> <p>PFCFN_G2 – “Partilham-se experiências, ideias”</p>
		Trabalho docente	PFCFN_G3 – “tem tornado muito mais eficaz a tarefa de ensinar. (...) Ao nível dos Coordenadores de Departamento o trabalho colaborativo faz com que as reuniões de Departamento estejam mais bem organizadas e eficazes”
		Desenvolvimento profissional	<p>PFCFN_G1 – “Promove o espírito crítico e a capacidade de reflexão sobre a acção”</p> <p>PFCFN_G2 – “Possibilidade de um maior desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de observação e reflexão. (...) Aumento das possibilidades de aprendizagem mútua”</p> <p>PFCFN_G3 – “Os resultados obtidos pelos alunos (...) revelam-nos a eficácia da referida forma de trabalhar.</p>
		Confiança	PFCFN_G2 – “Acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações. (...) melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”
		Processos de ensino e aprendizagem	<p>PFCFN_G1 – “Desenvolvimento de novas estratégias e metodologias para abordar conteúdos. Promove o conhecimento para a acção dos alunos”</p> <p>PFCFN_G2 – “Partilham-se (...) perspectivas diversificadas, reunindo-se mais recursos para concretizar, com êxito, o processo de ensino e aprendizagem</p>
		Relações interpessoais	PFCFN_G1 – “Promove um melhor relacionamento entre os professores”

BLOCO TEMÁTICO – COLABORAÇÃO DOCENTE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Trabalho colaborativo	Constrangimentos	Cumprimento do programa
		<p>PFCFN_G2 – “Os professores têm que cumprir os programas”</p> <p>PFCFN_G3 – “a obrigatoriedade do cumprimento dos programas que são muito extensos em quase todas as disciplinas”</p>
		Burocracia
		<p>PFCFN_G3 – “A sobrecarga de trabalho burocrático com que nos deparamos, ainda que muitas vezes necessário, que nos ocupa muito do tempo que passamos na escola obrigando-nos ao já mencionado trabalho em casa”</p>
		Cultura de individualismo
		<p>PFCFN_G1 – “nem sempre é possível colocar em prática o trabalho colaborativo entre professores, sendo maior a ocorrência do trabalho individual, talvez devido à nossa própria formação e cultura profissional. (...) o trabalho de preparação das aulas, avaliação dos alunos e o trabalho desenvolvido dentro da sala de aulas é, maioritariamente realizado individualmente”</p> <p>PFCFN_G2 – “O trabalho desenvolvido pelos professores não é de todo colaborativo, articulado nem pensado como um todo; cada um visa melhores resultados mas para a sua disciplina. (...) O facto de ter sido assim que desde sempre se trabalhou, individualmente”</p> <p>PFCFN_G3 – “Na realidade uma grande parte do trabalho docente continua a ser feito individualmente ou em grupos informais. (...) Na prática alguns colegas trocam apenas esporadicamente impressões com outros colegas”</p>
		Recursos físicos
		<p>PFCFN_G1 – “As escolas não estão devidamente equipadas para que os professores trabalhem frequentemente em conjunto”</p>
		Ritmos e metodologias de trabalho
		<p>PFCFN_G1 – “ritmos de trabalho diferentes dificultam o desenvolvimento de trabalho colaborativo”</p> <p>PFCFN_G2 – “Estilos de trabalhar diferentes”</p>
		Falta de vontade/disponibilidade
		<p>PFCFN_G1 – “Muitas vezes os professores não demonstram vontade em alterar a sua forma de trabalhar, oferecendo resistência à mudança”</p> <p>PFCFN_G3 – “A falta de motivação para o trabalho em equipa. (...) Outra grande dificuldade é nem sempre os professores estarem no “mesmo comprimento de onda” e por vezes só trabalham quando obrigados em reuniões formais.”</p>
		Gestão do tempo
		<p>PFCFN_G1 – “O trabalho colaborativo implica muitas horas (...) sendo, portanto, as horas não-lectivas actualmente contempladas nos horários dos professores, insuficientes; Nem sempre os horários dos professores são compatíveis; Dificuldade em gerir o tempo quando há vários intervenientes no processo”</p> <p>PFCFN_G2 – “Não há tempo suficiente para se trabalhar colaborativamente”</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – SESSÃO: ENSINO DAS CIÊNCIAS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o documento Cachapuz, A. (2006). Melhorar o ensino das Ciências, *Revista Noesis*, 66, 26-29 e identificassem **i)** as principais linhas orientadoras para o Ensino das Ciências e **ii)** a reinterpretção na prática profissional dessas mesmas linhas.

As designações PFCFN_G1, PFCFN_G2 e PFCFN_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores de Ciências Físicas e Naturais que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – ENSINO DAS CIÊNCIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Linhas orientadoras	Identificadas	<p>PFCFN_G1 – “Articular a escola com outras fontes de informação (...) Analisar situações-problema do dia-a-dia (...) Realizar trabalho experimental”</p> <p>PFCFN_G2 – “articular o que se ensina, com o para que se ensina e para quem se ensina (...) uma abordagem contextualizada da Ciência escolar (...) partir de situações – problema pode permitir mais facilmente explorar a interdisciplinaridade (...) o ensino experimental deve ser um instrumento essencial para a educação científica dos jovens, capaz de entusiasmar os alunos para o estudo das Ciências”</p> <p>PFCFN_G3 – “O ensino experimental deve ser a pedra de toque do ensino das Ciências (...) O ensino das ciências deve desenvolver competências (...) deve apostar-se numa abordagem contextualizada da ciência na escola, partindo de uma situação problemática relacionada com o contexto real (...) demonstrar como a ciência ajuda a resolver problemas do dia-a-dia (...) A articulação de ambientes formais (de aula) com ambientes informais”</p>

BLOCO TEMÁTICO – ENSINO DAS CIÊNCIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Linhas orientadoras	Evidências	<p>PFCFN_G1 – “em contexto de sala de aula são comentadas notícias de jornais ou de televisão, são solicitados aos alunos a realização de trabalhos de pesquisa, sempre que possível faz-se referência a situações do dia-a-dia, que estão relacionadas com o conteúdo programático abordado e também se realizam actividades experimentais”</p> <p>PFCFN_G2 – “estas linhas orientadoras são seguidas pela maioria dos professores de ciências, no contexto de sala de aula, quando se faz alusão a situações do dia-a-dia, quando se realizam actividades experimentais, quando se comentam notícias transmitidas pelos média e até quando se solicita aos alunos a realização de trabalhos de pesquisa”</p> <p>PFCFN_G3 – “Actualmente, algumas destas linhas orientadoras já se evidenciam em contexto de sala de aula, atribuindo-se um papel mais activo aos alunos e valorizando as ideias e experiências que eles levam para as aulas de ciências”</p>
	Constrangimentos	<p>PFCFN_G1 – “Contudo, tais métodos de trabalho, não são postos em prática com a frequência desejada, pois existe uma dura realidade a cumprir impreterivelmente, o programa curricular. (...) há ainda uma outra realidade a considerar, a heterogeneidade cognitiva nas turmas (...) o que faz com que o trabalho de articulação de saberes com outras fontes de informação e a análise de situações do dia-a-dia seja desmotivador para este tipo de alunos”</p> <p>PFCFN_G2 – “a frequência da sua aplicação não é de certo a desejada, pois há um programa curricular a cumprir! Também há, ainda, o facto de nas turmas existirem alunos muito dispares em termos de uso das suas competências (...) o que inviabiliza o sucesso e desmotiva esse tipo de alunos”</p> <p>PFCFN_G3 – “a realização de actividades experimentais não ocorre com a frequência desejada nas aulas de ciências, dada a extensão dos programas e a necessidade de os cumprir devido à avaliação externa. Por outro lado, a articulação entre as ciências e as outras disciplinas ou áreas curriculares ainda é escassa”</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO – SESSÃO: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores analisassem em grupo o impacto do trabalho colaborativo docente na concepção e implementação de recursos didácticos, apresentando sugestões de melhoria

As designações PFCFN_G1, PFCFN_G2 e PFCFN_G3 referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos professores de Ciências Físicas e Naturais que constituíam os grupos de trabalho 1, 2 e 3, respectivamente.

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Impacte	Positivo	Reflexão conjunta	<p>PFCFN_G1 – “O trabalho colaborativo permitiu uma reflexão inter-pares sobre o nosso trabalho (realidade pouco frequente no nosso dia-a-dia) o que, no nosso ponto de vista, levou à elaboração de recursos didácticos mais úteis e completos”</p> <p>PFCFN_G2 – “A concepção destes materiais foram produto de uma intensa reflexão que se estendeu num amplo processo de estruturação, planificação, produção de materiais e posterior experimentação e nova reflexão”</p>
		Processos de ensino e aprendizagem	<p>PFCFN_G1 – “Permitiu o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias para abordar conteúdos, uma vez que, muito raramente aplicámos testes diagnósticos”</p> <p>PFCFN_G2 – “O trabalho colaborativo entre professores traduz-se em mais-valias para o processo de ensino e aprendizagem, pois quem beneficia são os alunos e consequentemente os professores”</p> <p>PFCFN_G3 – “Os alunos tiveram mais apoio (...) Em conjunto foi possível observá-los com mais atenção, detectar as suas dificuldades, apoiá-los, ajudá-los na consecução dos trabalhos e imprimir à aula um ambiente calmo, necessário ao desenvolvimento das suas competências e consolidação dos saberes. Os alunos reagiram com entusiasmo por a aula ser leccionada por duas professoras”</p>

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Impacte	Positivo	Relações interpessoais	PFCFN_G1 – “promoveu as relações pessoais” PFCFN_G2 – “Foi propiciador de um ambiente de trabalho agradável, motivante e estimulador de boas relações entre colegas”
		Futuro	PFCFN_G2 – “Não iremos ficar por aqui, é já nosso compromisso continuar a trabalhar em equipa nos próximos anos lectivos” PFCFN_G3 – “Será, com certeza, uma experiência a repetir daqui para a frente”
		Desenvolvimento Profissional	PFCFN_G1 – “desenvolvimento do espírito crítico de cada um de nós” PFCFN_G2 – “Tivemos, assim, mais uma oportunidade de trabalharmos em grupo, pois é cada vez mais urgente/importante que todos os docentes trabalhem no mesmo sentido para que deste modo se possam desenvolver profissionalmente de uma forma mais eficaz”
		Aprendizagem mútua	PFCFN_G2 – “Aprendemos bastante uns com os outros e sentimo-nos assim melhor preparados para os desafios que as nossas vidas profissionais nos venham a proporcionar”
		Partilha de saberes, experiências, materiais	PFCFN_G2 – “A nossa partilha de experiências foi sem dúvida uma mais-valia” PFCFN_G3 – “O trabalho em equipa e a partilha dos saberes foram enriquecedores”
		Recursos didácticos	PFCFN_G1 – “levou à elaboração de recursos didácticos mais úteis e completos” PFCFN_G2 – “Tivemos o cuidado de elaborar em conjunto, materiais motivadores que tornassem as aulas atractivas e interessantes e que conduzissem os alunos à participação muito activa nas mesmas”
	Negativo	Gestão do tempo	PFCFN_G1 – “foi necessário trabalhar em conjunto pelo que, não sendo o nosso horário muito compatível, houve a necessidade de realizarmos reuniões extra (...) a manifesta falta de tempo, foi talvez o principal aspecto negativo” PFCFN_G2 – “Por vezes não conseguimos ter disponibilidade de tempo para nos encontrarmos tanto quanto queríamos, pois devido aos nossos horários tem de ser sempre fora do horário lectivo”
		Falta de disponibilidade/motivação	PFCFN_G2 – “Nem sempre é fácil encontrar disponibilidade e motivação para trabalhar em conjunto, porque as obrigações familiares ou sociais são muito absorventes”
		“Zero”	PFCFN_G3 – “Não houve qualquer aspecto negativo, já que nos conhecemos bem, trabalhamos da mesma forma e partilhamos convicções. Surgiu uma grande empatia entre nós, que tornou esta forma de trabalhar muito apazível para nós e com bons resultados para os alunos”

BLOCO TEMÁTICO – TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NA CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Sugestões	Parcerias Escolas/Universidades	PFCFN_G3 – “Somos de opinião que deveriam ser promovidas mais parcerias Escola-Universidade deste tipo, como o caso Projecto Redes, que visam o fomento e desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores”
	Tempos de trabalho	PFCFN_G1 – “Achamos, essencial, que para que se possa trabalhar colaborativamente esteja contemplado nos horários dos professores tempos de trabalho comuns, para que se possam desenvolver mais projectos curriculares de natureza colaborativa
	Divulgação	PFCFN_G2 – “Consideramos fundamental que nós professores envolvidos nestes projectos curriculares divulguemos junto de outros colegas as mais-valias profissionais e pessoais conseguidas através do desenvolvimento de trabalho colaborativo”
	Interdisciplinaridade	PFCFN_G2 – “Este trabalho colaborativo na concepção e implementação de recursos didácticos deveria ser estendido aos professores do conselho de turma para haver uma articulação interdisciplinar mais eficaz - os outros professores podiam dar sugestões que enriquecessem ainda mais a tarefa”

ANÁLISE DE CONTEÚDO – SESSÃO: AVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com esta sessão pretendia-se que os professores avaliassem o percurso de formação, para tal preencheram, individualmente, um questionário organizado em três secções. Com a primeira secção obtivemos dados de natureza quantitativa sobre o impacto do percurso de formação em relação a uma listagem de parâmetros apresentados. Com a segunda e terceira secções obtivemos dados de natureza qualitativa. Os dados das segunda e terceira secções referem-se às repercussões do percurso de formação ao nível do trabalho docente.

As designações PFQ1_CFN, PFQ2_CFN (...) PF Q8_CFN referem-se às unidades de registo retiradas do discurso dos Professores de Ciências Físicas e Naturais envolvidos no percurso de formação.

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO DE FORMAÇÃO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Expectativas	Actualização/ Enriquecimento pessoal e profissional	PFQ1_CFN – “decidi frequentá-la para actualizar conceitos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, para relembrar conceitos anteriormente adquiridos” PFQ2_CFN – “o que me moveu para a frequência desta formação mas a necessidade de reciclagem didáctico/ pedagógica e aprofundamento científico. (...) Foi na busca de apoio, ideias, esclarecimentos de dúvidas, actividades, enfim, na possibilidade de enriquecer a teoria e a minha prática lectiva que me inscrevi nesta acção” PFQ6_CFN – “no intuito de um maior desenvolvimento pessoal e profissional aceitei o convite para participar nesta formação”
	Colaboração docente	PFQ1_CFN – “decidi frequentá-la (...) para por em prática o trabalho colaborativo, que raramente é realizado nas escolas”

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	Actualização/Enriquecimento	<p>PFQ1_CFN - “ A minha frequência nesta acção serviu também (...) para intensificar o meu espírito crítico”</p> <p>PFQ2_CFN – “Foi uma possibilidade de enriquecer a minha teoria e a minha prática lectiva. (...) Penso que reflectindo com os meus colegas e lendo a informação que me ia sendo proposta fui actualizando os meus conhecimentos o que me será útil. (...) Os textos fornecidos pelas formadoras foram muito enriquecedores e pertinentes (...) nomeadamente em melhorar a noção de competência, trabalho colaborativo, gestão do currículo da necessidade de articulação horizontal e vertical entre os três ciclos de ensino. (...) Com a clarificação do conceito de competências (muito debatido na minha escola) e de currículo serão melhor desenvolvidas e avaliadas competências que se revelam fundamentais para a concretização de um ensino de mais qualidade”</p> <p>PFQ3_CFN – “proporcionando-nos uma visão mais ampla do ensino”</p> <p>PFQ4_CFN – “Esta acção serviu para me motivar outra vez, para ajustar a minha forma de ensinar (...) logo fez-me crescer como pessoa e como professora</p> <p>PFQ5_CFN – “Enriquecimento profissional. (...) considero que o saldo desta <i>acção de formação</i> foi muito positivo, pois permitiu (...) aprofundar conhecimentos. (...) esta acção permitiu-me (...) enriquecer as minhas práticas lectivas”</p> <p>PFQ7_CFN – “permitiu o nosso desenvolvimento profissional na construção de conhecimento didáctico, nomeadamente na utilização de práticas e meios de ensinar e aprender. (...) a Acção de Formação foi muito interessante e útil na medida em que me habilitou de competências e saberes necessários para o meu desenvolvimento profissional, enquanto docente (...) contribuiu significativamente para (...) a construção do meu conhecimento didáctico. (...) Os trabalhos/actividades propostos permitiram ampliar a minha diversidade de interesses, desenvolver competências e saberes necessários à minha actividade pedagógica”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	<p>Reflexão</p> <p>PFQ1_CFN -“A minha frequência nesta acção serviu também para reflectir sobre a minha actividade docente desenvolvida até ao momento</p> <p>PFQ2_CFN – “reflectir sobre a eficácia do que propusemos. Foi por isso muito positivo a reflexão conjunta pois há ainda muito para aprender e partilhar. (...) Os textos fornecidos pelas formadoras foram muito enriquecedores e pertinentes, contribuindo assim para eu reflectir mais sobre o modo como lecciono as aulas e, sobretudo contribuiu em muito, para o meu papel de coordenadora de Matemática e Ciências Experimentais”</p> <p>PFQ3_CFN – “Durante o decorrer da acção, foi importante e motivador reflectir sobre a minha prática pedagógica, pois li bastante sobre a reorganização curricular, o trabalho colaborativo, o ensino por competências e o ensino das ciências. (...) Em conjunto aplicámos os materiais elaborados e observámos os alunos reflectindo sobre a eficácia das actividades a que nos propusemos”</p> <p>PFQ4_CFN – “A observação das aulas em equipa e a reflexão conjunta permitiu que os alunos obtivessem melhores resultados. (...) li, reflecti e discuti bastante com os meus pares sobre a reorganização e flexibilização curricular, o trabalho colaborativo, o ensino por competências e o ensino das ciências”</p> <p>PFQ5_CFN – “esta acção permitiu-me reflectir novamente sobre outras formas de abordar, tratar e apresentar conteúdos”</p> <p>PFQ6_CFN – “e reflectir com os meus colegas sobre a eficácia do nosso trabalho junto dos alunos”</p> <p>PFQ7_CFN – “Ao longo desta acção de formação, fiz uma análise atenta de todos os documentos fornecidos e reflecti bastante sobre as experiências de ensino e de aprendizagem e em recursos didácticos centrados no desenvolvimento de competências, nos alunos. (...) Esta Acção de Formação foi muito importante (...) permitiu-me fazer a análise e reflexão sobre a melhor forma de potencializar as aprendizagens”</p> <p>PFQ8_CFN -“Ao longo desta acção tive a oportunidade de conversar com colegas, de analisar documentos e de reflectir em conjunto sobre questões relacionadas com o ensino/aprendizagem. (...) tomada de consciência” relativamente ao meu trabalho enquanto professora. (...) com esta acção tive a oportunidade de reflectir sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver no e com os alunos e de tomar consciência de algumas alterações que tenho que fazer na minha forma de ensinar (trabalhar mais colaborativamente, trabalhar mais na perspectiva do desenvolvimento de competências e do trabalho experimental. (...) o facto de estar envolvida no Projecto em Rede com a Universidade de Aveiro fez-me pensar, reflectir, estar mais sensibilizada para a importância do trabalho colaborativo entre professores”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Mais-valias	<p>Processos de ensino e aprendizagem</p> <p>PFQ1_CFN -“Aplicação de novas estratégias e metodologias. (...) A presente Acção de Formação serviu para me sensibilizar e motivar para (...) levar os alunos a compreenderem a importância desses saberes, para a resolução de situações com a qual se irão deparar no quotidiano”</p> <p>PFQ4_CFN – “A observação das aulas em equipa e a reflexão conjunta permitiu que os alunos obtivessem melhores resultados. (...) Ponderei bastante sobre estas questões do ensino/aprendizagem. (...) Apresentei os conteúdos de uma forma lúdica e adequada à faixa etária dos meus alunos. Preocupe-me em que o ensino da Ciências fosse experimental, que desenvolvesse competências sem descuidar a exigência do domínio consistente dos conteúdos. Promovi a descoberta feita pelos alunos e o trabalho de grupo”</p> <p>PFQ5_CFN – Aplicação de novas estratégias e metodologias de ensino. (...) considero que o saldo desta <i>acção de formação</i> foi muito positivo, pois permitiu (...) conceber uma nova forma de desenvolver competências nos alunos”</p> <p>PFQ7_CFN – “(...) ajudou a melhorar a qualidade no processo de ensino/ aprendizagem. (...) Esta Acção de Formação foi muito importante (...) proporcionou-me a criação de ambientes facilitadores e motivadores do processo de aprendizagem dos alunos, bem como também me serviu de estímulo para elaborar materiais facilitadores dessa aprendizagem. (...) contribuiu significativamente (...) para a concepção, implementação e validação de recursos didácticos, centrados no desenvolvimento de competências dos alunos (...)a abordagem dos conteúdos programáticos foi centrada em situações e problemas apresentados e debatidos com os alunos, de forma a mobilizá-los na realização das actividades de pesquisa e a dar sentido às aprendizagens”</p> <p>PFQ8_CFN -“contributo desta acção (...) ponto de partida” para o desenvolvimento consistente e consciente de competências da minha disciplina e transdisciplinares. (...) O facto de ter experimentado estratégias novas, diferentes e aliciantes, com colegas, para desenvolver competências nos e com os alunos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	Partilha/Análise de saberes e experiências	<p>PFQ2_CFN – “com esta acção, foi óptimo o “quebrar da rotina” e partilhar com outros colegas saberes e experiências”</p> <p>PFQ3_CFN – “partilha de experiências e saberes”</p> <p>PFQ4_CFN – “As partilhas de experiências e saberes tornam-nos mais competentes e abrem-nos caminho para uma visão mais ampla do ensino. (...) Trabalhei sempre que possível com os meus colegas, enriquecendo-me bastante com os seus saberes e experiências e vou continuar a fazê-lo”</p> <p>PFQ5_CFN – “permitiu trocar experiências entre professores, partilhar materiais”</p> <p>PFQ6_CFN – “Foi (...) muito enriquecedor partilhar materiais e experiências”</p> <p>PFQ7_CFN – “trocas de experiências, ideias e saberes (...) partilha de materiais. (...) Na realização dos trabalhos foi importante o trabalho colaborativo que se verificou entre todos os colegas, nomeadamente a análise e discussão conjunta de propostas de trabalho, a avaliação conjunta das opções tomadas e do trabalho desenvolvido. (...) A partilha de saberes e de experiências que houve durante as sessões tornaram-nas bastante enriquecedoras em termos formativos”</p> <p>PFQ8_CFN – “com esta acção conversei/debati mais com colegas sobre as suas disciplinas (temas a abordar e quais as hipóteses de os articular com a minha) para desenvolver um mais ajustado projecto curricular de turma”</p>
		Co-construção de recursos didácticos	<p>PFQ1_CFN - “Elaboração conjunta de recursos didácticos úteis”</p> <p>PFQ2_CFN – “construir em grupo materiais muito mais interessantes”</p> <p>PFQ3_CFN – “já em trabalho colaborativo com uma colega, seleccionámos conteúdos relacionámos conceitos, pensámos e construímos materiais e estudámos contextos”</p> <p>PFQ4_CFN – “Permitiu a realização conjunta de materiais”</p> <p>PFQ5_CFN – “Elaboração em conjunto de recursos didácticos úteis”</p> <p>PFQ6_CFN – “elaborar materiais para aulas em conjunto com os meus colegas”</p> <p>PFQ8_CFN – “o facto de ter trabalhado mais colaborativamente foi enriquecedor pois permitiu a elaboração de materiais didácticos mais interessantes e completos”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	Relações interpessoais	<p>PFQ1_CFN – “Promoção das relações pessoais”</p> <p>PFQ2_CFN – “Foi uma possibilidade de enriquecer a minha teoria e a minha prática lectiva”</p> <p>PFQ5_CFN – “Promoção das relações pessoais”</p> <p>PFQ7_CFN – “a boa convivência inter-pares, que se verificou, no trabalho em equipa proporcionou um bom relacionamento pessoa”</p> <p>PFQ8_CFN – “Fiquei satisfeita ao constatar que na turma do 8ºB a postura dos colegas modificou-se um pouco, tornando-se mais receptivos a partilhar e a construir material em conjunto”</p>
		Incremento	<p>PFQ1_CFN – “Incentivo à realização de trabalho colaborativo, sempre que possível. (...) Como balanço final, considero que foi positiva a minha participação nesta Acção de Formação, pois para além de realizar um verdadeiro trabalho colaborativo, sensibilizou-me para a importância da sua realização”</p> <p>PFQ2_CFN – “É sempre enriquecedor trabalhar em grupo e assim, com esta acção, tive mais uma oportunidade de o fazer”</p> <p>PFQ3_CFN – “O trabalho colaborativo foi/é uma mais-valia para todos”</p> <p>PFQ4_CFN – “O trabalho colaborativo entre professores foi (...) uma mais-valia para todos”</p> <p>PFQ5_CFN – “Incentivo à realização de trabalho colaborativo”</p> <p>PFQ6_CFN – “a participação nesta acção foi importante, uma vez que me permitiu planificar e elaborar materiais para aulas em conjunto com os meus colegas de grupo, pois como sou professora de quase todas as turmas de 6ºano, fazia um trabalho mais individual. (...) Esta acção permitiu-me trabalhar mais em grupo nomeadamente na disciplina de Ciências da Natureza”</p> <p>PFQ7_CFN – “Considero que foi muito importante o trabalho colaborativo que se verificou entre nós – professores. (...) para além de ter desenvolvido as capacidades de trabalho colaborativo ao nível do trabalho de equipa. (...) contribuiu significativamente para o desenvolvimento das minhas capacidades de trabalho colaborativo”</p> <p>PFQ8_CFN – “Possibilitou um maior trabalho em equipa. Contributos da acção (...) fomentar o trabalho colaborativo entre professores das diferentes áreas curriculares. (...) Posso dizer que fomentou mais o trabalho colaborativo entre nós”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	Articulação curricular	<p>PFQ5_CFN – “desta forma torna-se mais fácil trabalhar várias competências que estão relacionadas entre si, articulando saberes e conteúdos, sendo a interdisciplinaridade uma ferramenta muito útil na construção e desenvolvimento de competências”</p> <p>PFQ8_CFN – “este ano com o Projecto em Rede desenvolvido com o Departamento de Didáctica da Universidade de Aveiro, sinto que os professores do meu conselho de turma se preocuparam em estabelecer maior número de articulações entre os conteúdos das disciplinas de modo a desenvolver mais eficaz e integralmente a temática de Educação Ambiental. (...) Já foram, por exemplo, pensadas e organizadas duas visitas de estudo, que envolveram um conjunto de professores de áreas disciplinares distintas, o que até à data nunca tinha ocorrido nos três anos em que estou nesta escola. (...) Na turma do 8ºB foram promovidas reuniões de carácter informal para dinamizar actividades (por exemplo, o Percurso Pedestre) que envolveram várias áreas disciplinares em que foi possível estabelecer articulações curriculares. Ainda no âmbito do Projecto em Rede, eu de Ciências Naturais e a colega de Físico-Química demos uma aula juntas (co-docência) em que articulámos os conteúdos que estávamos a leccionar (os Recursos Naturais). (...) Há colegas que hoje estão mais receptivos a colaborar, pois conseguiram perceber as mais-valias de estabelecer pontos de articulação entre as diversas disciplinas”</p>
		Sucesso educativo	<p>PFQ5_CFN – “foi essencial estabelecer parcerias, que motivassem os alunos, levando-os a compreender e a trabalhar os conteúdos programáticos de diferentes disciplinas”</p> <p>PFQ8_CFN – “Saliento ainda que fizemos o mesmo para todas as outras turmas de 8º ano de escolaridade, por considerarmos ser mais benéfico para os seus alunos e mesmo para os professores, uma vez que permite trabalhar várias competências de diferentes áreas. (...) Considero que é uma mais-valia para os alunos, que vêem o mesmo tema ser abordado por duas disciplinas diferentes, mas que se complementam, dando uma visão mais global da Ciência. (...) a importância do trabalho colaborativo entre professores, que poderá traduzir-se em maior sucesso nas aprendizagens dos alunos e para nós mesmos enquanto profissionais. (...) A experiência no Projecto em Rede conseguiu demonstrar-nos, que o trabalho colaborativo docentes se traduz em sucesso nas aprendizagens dos alunos. Conseguimos resultados este ano de aproveitamento melhores do que em anos anteriores. Noto que os meus alunos, actualmente, conseguem ir “buscar” informações relevantes a outras disciplinas e relacioná-las. A Professora de Educação Visual reforçou esta ideia, quando me disse que os resultados dos alunos este ano à sua disciplina foram melhores, motivados, também, pela participação dos alunos nas actividades que foram planificadas colaborativamente entre professores”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Repercussões no trabalho docente	Colaboração docente	<p>PFQ8_CFN – “Na minha opinião, a existência ou não de colaboração entre professores depende, muitas vezes, das equipas de liderança da Escola (Coordenadores de Departamento, Conselho Executivo). Entendo que uma das competências das equipas de liderança consiste em alertar os professores e criar mecanismos que promovam o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores”</p>
	Constrangimentos	<p>PFQ1_CFN – “A falta de tempo para trabalhar em grupo. (...)” PFQ2_CFN – “Penso que todos os professores deviam trabalhar colaborativamente e disponibilizar um pouco do seu tempo pois sem dúvida os alunos ficavam a ganhar”. PFQ3_CFN – “A incompatibilidade de horários entre os diferentes elementos do grupo foi o aspecto menos positivo” PFQ5_CFN – “A falta de tempo para trabalhar em grupo. (...) conciliação dos horários das duas docentes, pois leccionamos anos de escolaridade diferentes com horários desfasados para que as nossas aulas decorram sempre no laboratório” PFQ6_CFN – “Este tipo de trabalho exige muita disponibilidade e como os professores não têm horários compatíveis, ficam muito complicados os encontros com os colegas que tem de ser feito em horário extra-lectivo” PFQ7_CFN – “O trabalho colaborativo entre professores é, de certo modo, condicionado pela incompatibilidade de horários, o que dificulta as reuniões de trabalho” PFQ8_CFN – “A não existência de tempos em comum entre os colegas para planificar/trabalhar em grupo. (...) ao longo da acção sentimos dificuldades em conciliares horários de trabalho”</p>
		<p>PFQ4_CFN – “Ritmos de trabalho diferentes foi, em minha opinião o aspecto menos positivo”</p>
		<p>PFQ2_CFN – “O ambiente de partilha de experiências de aprendizagens deve ser mais reforçado, se bem que esta acção de formação ajudou (...) nem todos os colegas estiveram empenhados de igual forma” PFQ6_CFN – “Nem todos os elementos do grupo se envolveram da mesma forma, estando todos sempre prontos para receber e nem sempre para partilhar”</p>

BLOCO TEMÁTICO – PERCURSO FORMATIVO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Repercussões no Trabalho docente</p>	<p>Implicações futuras</p>	<p>PFQ1_CFN – “talvez seja necessário, na minha opinião, um trabalho colaborativo mais coeso por parte dos professores do ensino primário, básico, secundário e superior”</p> <p>PFQ3_CFN – “Chego à conclusão inevitável e inequívoca de que ainda tenho muito a aprender com os colegas, como nas acções de formação, mas também com os alunos com quem trabalhei e irei trabalhar”</p> <p>PF_CFN – “No cômputo global, concluo que se tratou de um projecto muito útil e interessante que será indubitavelmente uma referência impulsionadora de outros projectos”</p> <p>PFQ6_CFN – “Não irei ficar por aqui, continuarei a trabalhar em equipa no próximo ano lectivo”</p> <p>PFQ8_CFN – “Gostei desta experiência e quero seguramente repetir. Sinto que estarei mais atenta a possíveis articulações curriculares e quero implementá-las. (...) No futuro vou apostar mais no trabalho colaborativo, porque consegui ver as mais-valias de um trabalho desenvolvido colaborativamente em detrimento de um trabalho desenvolvido individualmente. Eu quero evoluir e aprender com os outros colegas também”</p>